



Mémoire professionnel de master en enseignement secondaire 1

Genre et éducation : quels liens entre l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre, leurs choix d'orientation et l'égalité des chances dans le monde professionnel ?

par

Jamila KANDIAH & Juliette RECHER

Direction : Muriel Guyaz

Jury : Marine Hascoët

Mai 2023

Table des matières

1.	Introduction	1
2.	Cadre théorique	3
3.	Problématique	10
4.	Méthodologie	11
4.1.	Contexte	11
4.2.	Outil	12
4.3.	Récolte des données	13
4.4.	Traitement des données	14
5.	Résultats	15
5.1.	Population	15
5.2.	Intérêt et sentiment d'efficacité personnelle	16
5.3.	Choix professionnels	19
5.3.1.	Critères utilisés pour choisir un métier.....	19
5.3.2.	Métier rêvé.....	20
5.3.3.	Métier visé.....	21
5.4.	Adhésion aux stéréotypes de genre	22
5.4.1.	Degré d'accord concernant diverses affirmations stéréotypées ou neutres.....	22
5.4.2.	Adjectifs caractérisant les femmes, les hommes ou les deux sexes.....	24
5.4.3.	Loisirs plaisant plus aux filles, aux garçons ou aux deux sexes.....	30
5.4.4.	Métiers adaptés aux femmes, aux hommes ou aux deux sexes.....	33
6.	Discussion	36
6.1	Intérêt et sentiment d'efficacité personnelle	36
6.2	Choix professionnels	37
6.3	Adhésion aux stéréotypes de genre	39
7.	Conclusion	42
8.	Bibliographie	46
9.	Annexes	49

1. Introduction

La parité femmes-hommes et la mise en place d'un monde professionnel mixte et égalitaire sont actuellement une préoccupation majeure, en témoignent les projets du Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes. C'est notamment le cas de la « Stratégie Égalité 2030 » qui vise à promouvoir l'égalité au sein de la vie professionnelle, publique et familiale et à lutter contre les violences envers les femmes et les discriminations¹. La division sexuée du travail demeure un phénomène mondialement reconnu (Vouillot, 2007). En effet, une ségrégation entre les deux sexes peut être observée au niveau professionnel, de nombreux domaines comme l'enseignement, la littérature, les arts et la santé étant prédominés par les femmes et d'autres comme l'ingénierie, l'architecture, l'informatique et la science étant prédominés par les hommes (Breda, 2014 ; Duru-Bellat, 2016 ; Morin-Messabel, 2014 ; Vouillot, 2007). Par ailleurs, il semble que la diversité des métiers occupés par des femmes soit plus restreinte que celle des métiers occupés par des hommes (Daréoux, 2007 ; Vouillot, 2007).

Pour de nombreux·ses auteur·e·s s'intéressant à la thématique du genre en éducation, l'origine des disparités observées dans la sphère professionnelle se situe lors des choix d'orientation effectués par les adolescent·e·s durant leur parcours scolaire (Fournier et al., 2020 ; Kergoat, 2014 ; Vouillot, 2007). En effet, l'orientation scolaire et professionnelle est l'une des expressions les plus évidentes des inégalités entre les sexes, certaines filières de formation comme les files sociales et littéraires ou les files techniques et scientifiques étant respectivement composées d'une majorité de femmes et d'hommes (Daréoux, 2007 ; Desert, 2004 ; Vouillot, 2002). Alors que les rôles occupés par les femmes et les hommes dans la société actuelle tendent à évoluer et que l'une des préoccupations principales du système éducatif devrait être la diminution, voire la suppression de ces différences, il semble dès lors légitime de s'interroger sur les causes du maintien de la division sexuée de l'orientation et, par extension, du travail (Vouillot, 2007). Des auteur·e·s ainsi que des psychologues sociaux·ales associent cette division aux stéréotypes de genre et à la représentation sociale selon laquelle certaines professions ne seraient pas adaptées à l'un ou l'autre sexe (Breda, 2014 ; Desert, 2004 ; Morin-Messabel, 2014). Breda (2014) affirme que le désintérêt et le manque d'investissement des élèves de sexe féminin et masculin dans certaines disciplines ne sont pas dûs à des capacités réduites, mais bien à des normes sociales produites et reproduites dans le contexte scolaire.

¹ URL : <https://www.egalite2030.ch/fr/>, consulté le 19 avril 2023.

En effet, alors que les élèves commencent l'école avec des stéréotypes souvent déjà présents, influencé·e·s notamment par les pratiques familiales, la littérature enfantine et les jouets (Daréoux, 2007 ; Morin-Messabel, 2014), ceux-ci sont renforcés par certaines pratiques éducatives découlant d'attentes différenciées entretenues par les enseignant·e·s (Duru-Bellat, 2016 ; Morin-Messabel, 2014). Ces dernier·ère·s ont également intégré, souvent à leur insu, des stéréotypes de genre au sujet des aptitudes des élèves en fonction des disciplines scolaires, le plus fréquent étant celui selon lequel les garçons seraient plus forts en mathématiques alors que les filles seraient plus douées en langues (Fournier et al., 2020 ; Plante et al., 2010). Ces stéréotypes induisent une expérience scolaire et une socialisation différenciées entre les filles et les garçons, ce qui influence leur représentation de soi et leurs attitudes. De plus, cela a un impact considérable sur l'investissement, la réussite et l'orientation (Duru-Bellat, 2008 ; Kergoat, 2014 ; Morin-Messabel, 2014 ; Plante et al., 2010 ; Vouillot, 2002, 2007).

Dans le cadre de ce projet, nous souhaitons étudier l'étendue des stéréotypes de genre dans notre établissement scolaire afin de mieux comprendre, entre autres, leur influence sur l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnelle et les choix d'orientation des élèves. L'intérêt principal de réaliser cette recherche en duo réside dans nos disciplines respectives de formation et d'enseignement. En effet, Jamila a une formation universitaire en lettres et enseigne l'histoire et l'allemand, deux branches stéréotypées féminines, alors que Juliette a une formation universitaire en biologie et enseigne les sciences de la nature et les mathématiques, deux branches supposées mieux convenir aux garçons. Cette disposition nous permettra d'observer et de comparer de manière directe la présence et les effets des stéréotypes de genre dans nos quatre disciplines.

2. Cadre théorique

À la suite de l'introduction, nous allons à présent expliciter certaines notions essentielles à notre recherche afin d'assurer une justesse scientifique à nos propos. Pour ce faire, nous allons nous focaliser sur certains concepts sociologiques tels que le stéréotype, le genre, le stéréotype de genre, la menace du stéréotype ou encore la mixité. Ces termes, connus de tous·tes, sont couramment employés dans diverses sphères de notre société. Cela dit, la majorité de ces notions sont devenues des mots « fourre-tout » dont l'exacte et précise définition se doit d'être rappelée.

Notre travail porte sur les stéréotypes de genre en éducation. Il s'avère donc indispensable de définir en premier lieu le terme de *stéréotype*. Il peut être défini de la manière suivante : « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles et/ou des comportements propres à un groupe de personnes » (Leyens et al., 1996). Grandière et Molin (2014) précisent :

Les stéréotypes agissent alors comme outils de création et de légitimation des statuts sociaux, ou bien inhibant et empêchant les contestations et les réactions pour se positionner face aux autres, ou bien agissant comme moteur pour construire une identité de groupe formant la base et le socle qui permettent d'agir.

Les stéréotypes permettent donc d'homogénéiser le groupe en minimisant les différences en son sein et en exagérant celles du groupe externe. Les stéréotypes sont ainsi un ensemble de représentations partagées et attribuées à des individus sur la base de leur appartenance à un groupe (sexe, âge, origine, apparence, etc.). Ils découlent d'un processus de catégorisation sociale généré par le cerveau humain ayant pour but de simplifier l'environnement (Duru-Bellat, 2016 ; Plante et al., 2010).

Dès lors, ils ont également la fonction de construire une norme. Duru-Bellat (2016) rappelle que les stéréotypes ont l'avantage de structurer la pensée mais qu'ils laissent aussi place aux généralisations qui impliquent inévitablement des erreurs de jugement. Quant au stéréotype lié au genre, diverses appellations existent pour définir ce concept. En effet, certain·e·s auteur·e·s emploient les dénominations suivantes : stéréotype de genre, de sexe, sexuel ou encore de rôles sociaux de sexe. À titre d'exemple, Plante et al. (2010) considèrent que : « le terme genre renvoie plutôt à des différences culturelles fondées sur l'appartenance sexuelle. » Les termes de sexe ou sexuel « font référence aux différences biologiques entre hommes et femmes ». Quant à Tostain (2016), il déclare : « Nous parlerons de stéréotypes de sexe et non pas de

stéréotypes de genre pour nous situer du côté des acteurs sociaux. » Cette distinction entre genre et sexe semble soulever de nombreux questionnements et a fait l'objet de diverses études (e.g. Hirata et al., 2000 ; Théry, 2007). Pour ce travail, nous avons décidé d'utiliser le terme de stéréotype de genre selon la définition suivante : « les traits et comportements attendus et valorisés pour les membres d'un groupe de sexe donné » (Tostain, 2016).

Les stéréotypes de genre sont si abondants et récurrents au sein de nos sociétés occidentales qu'ils ont été inventoriés dans le Bem Sex Roles Inventory (BSRI) élaboré en 1974 par la psychologue américaine Sandra Bem. L'école étant une sorte de société miniature (Duru-Bellat, 2008), les stéréotypes de genre sont nécessairement omniprésents dans le cadre scolaire. De plus, l'école accueille des adolescent·e·s qui sont en pleine construction identitaire et qui font face à un véritable besoin de se positionner sur leur genre, en tant que fille ou en tant que garçon (Duru-Bellat, 2016), et ce de manière parfois stéréotypée. Or, l'adhésion à ces stéréotypes peut affecter tant les attitudes que les comportements des élèves et avoir, notamment, des effets non négligeables sur leur réussite, leur persévérance ainsi que leur orientation. Il est alors question d'évoquer la menace du stéréotype.

Exposée par Claude Steele et Joshua Aronson en 1995, la notion de la menace du stéréotype se base sur des recherches expérimentales. Les auteurs avancent que les stéréotypes donnent lieu à des jugements négatifs et que la personne stéréotypée va être affectée au point que cela puisse se percevoir au niveau de ses capacités. Steele et Aronson (1995) déclarent que la crainte et l'appréhension de confirmer un stéréotype – tout en sachant qu'il est déraisonnable – crée une tension ainsi qu'une charge mentale non négligeables chez le sujet concerné. De là, le stéréotype finit par être validé, car l'individu a des capacités affaiblies, voire se désinvestit. De plus, selon Plante et al. (2010), les personnes touchées par la menace du stéréotype sont anxieuses et perdent également en sentiment d'efficacité. En réaction et par protection, elles se dissuadent et s'autocensurent. De ce fait, la menace du stéréotype de genre participe activement au maintien des inégalités genrées. À titre d'exemple, les recherches menées par Huguet et Régner (2007, 2009) ont démontré que la menace du stéréotype est bel et bien présente, notamment en mathématiques. Enfin, soulignons que plus le contexte dans lequel se situe les individus est égalitaire, moins la menace du stéréotype se fait présente, car les différences de performance entre groupes tendent à disparaître (e.g. Bonnot et Croizet, 2011).

Avant de nous concentrer davantage sur notre thématique, revenons brièvement sur quelques autres notions liées au genre. Tout d'abord, il est nécessaire de bien cerner la différence entre

l'identité sexuelle, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance au sexe de naissance, et l'identité sexuée qui est une construction et une affirmation des normes prescrites par la société occidentale (Vouillot, 2002). En outre, précisons que ce travail ainsi que la majorité des articles mentionnés sont fondés sur le système culturel établi sur la différenciation des genres. De ce fait, ils se basent sur la binarité du genre, à savoir la conception prédominante selon laquelle deux genres uniques – féminin et masculin – existent (e.g. Lexie, 2021).

Au vu de ce qui a été explicité ci-dessus à propos du contexte dans lequel se développe ou non la menace du stéréotype, il est nécessaire de questionner l'environnement dans lequel les adolescent·e·s évoluent à l'école, à savoir la mixité scolaire. Celle-ci peut être définie comme « état (issu d'une disposition légale promulguée par décret) d'un établissement où garçons et filles sont éduqué·e·s en commun dans les mêmes classes, sans distinction de sexe » (tiré du portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales - CNRTL²). Dans les pays occidentaux, l'école n'a pas toujours été mixte. En France, il faut attendre la loi Haby de 1975 pour que la mixité devienne obligatoire dans tous les établissements scolaires du pays (Legris et Gutierrez, 2016). Quant à la Suisse, les filles et les garçons sont souvent éduqué·e·s ensemble dès 1830-1848 lorsque l'école devient obligatoire. Toutefois, des différences régionales sont observées et dues, entre autres, à une réticence religieuse et à un manque de moyens financiers (Weilenmann, 2001). Notons qu'une recommandation du 28 octobre 1993 stipule que les établissements peuvent « déroger au principe de la mixité des classes pour autant que l'égalité des deux sexes soit encouragée » (Grossbacher, 2006, cité dans Bréau et al., 2018). De façon générale, nous pouvons affirmer que la mixité reste l'environnement scolaire le plus fréquent au sein des pays européens, notamment en Suisse où nous allons mener notre recherche.

Une croyance persistante veut que la mixité au sein des classes serait un outil permettant la création de relations harmonieuses et égalitaires entre les sexes et, à long terme, d'améliorer la société de demain (Bréau et al., 2018). Cependant, la mixité scolaire ne laisse pas nécessairement place à l'égalité des sexes. Par surcroît, les élèves auraient tendance à se construire par contraste avec le sexe opposé, c'est-à-dire selon les normes de féminité et de masculinité (e.g. Costes et al., 2008 ; Le Doeuff, 1989 ; Vouillot, 2010). Dès lors, nous pouvons nous questionner sur les avantages envisageables d'une école non mixte. Bréau et al. (2018) relèvent que les résultats mis en exergue par les études sont contradictoires (e.g. Herr et Arms,

² URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/mixité>, consulté le 15 mars 2023.

2004 ; Sullivan, 2009 ; Hoffnung, 2011 ; Hilliard et Liben, 2010). D'une part, la non-mixité améliorerait l'atmosphère en classe et les apprentissages, d'une autre part, elle serait défavorable pour les élèves en soulignant la séparation et l'opposition des genres renforçant ainsi les stéréotypes de genre. Selon les résultats de l'étude menée par Bréau et al. (2018), les élèves âgé·e·s entre 13 et 20 ans souhaitent toutes et tous être en classe mixte et manifestent une certaine inquiétude face à la non-mixité.

Il est malgré tout intéressant de s'interroger sur cette question de mixité et non-mixité scolaire ainsi que son histoire et son évolution au sein de notre société. Zaidman (1996) déclare :

La manière dont la mixité s'est imposée dans l'école sans réflexion pédagogique préalable continue de peser sur la façon dont l'école gère les relations entre les sexes : la mixité scolaire reste une donnée qui apparaît aux acteurs comme naturelle, et non comme le fruit d'une volonté émancipatrice, le moyen d'apprentissage de la citoyenneté.

Le propos de Zaidman soulève ici un point pertinent sur la question de la mixité et de la non-mixité à l'école : l'absence de réflexion en amont. L'institution scolaire est le reflet de la société et se constitue selon les dispositions souhaitées de celle-ci. Notre société est un état de vie collective au sein duquel la mixité fait foi. S'il s'agit d'un argument tout à fait convaincant pour souhaiter une coprésence des deux sexes dans le cadre scolaire, cette confrontation à la mixité sexuelle (Durif-Varembont et Weber, 2014) n'est néanmoins pas forcément une démonstration d'un vivre-ensemble réussi et d'une véritable harmonie entre les sexes. Il est vrai que l'institution scolaire est un des lieux privilégiés de socialisation et de construction identitaires pour les enfants et les adolescent·e·s (Durif-Varembont et Weber, 2014). Cela dit, la simple fréquentation de salles de classe réunissant des filles comme des garçons n'est guère suffisante. Si l'école est un lieu dans lequel les stéréotypes de genre sont maintenus, cela est notamment dû à la vision problématique qu'ont les enseignant·e·s sur les élèves. Selon l'étude réalisée par Fournier et al. (2020), les professeur·e·s estiment que leurs élèves ont des capacités et des compétences différentes. Cette perception stéréotypée de la part des enseignant·e·s impacte inévitablement les élèves. Il semble indispensable que l'institution scolaire, en particulier les enseignant·e·s mais également les élèves jusqu'à un certain point, réalisent l'ignorance et l'incompétence sur ce sujet. À ce propos, Jarlégan (2009) propose la mise en place d'une pédagogie de mixité ainsi qu'une « genréification » des formations.

Il est avant tout nécessaire de rendre la mixité scolaire la plus égalitaire possible puisque comme il a été mentionné ci-dessus, un tel environnement permet de diminuer la menace du stéréotype. Plante et al. (2010) rappellent que la menace du stéréotype déprécie le sentiment d'efficacité

personnelle. La théorie du sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy*) a été élaborée en 1977 par le psychologue canadien Albert Bandura. Selon lui, le sentiment d'efficacité personnelle est fondamental et il est à la base de l'inspiration, de la motivation, des performances ainsi que du bien-être émotionnel des individus. Son impact agit sur les processus tant cognitif, motivationnel, affectif que décisionnel (Bandura, 1977). Il a été prouvé que le sentiment d'efficacité a un fort impact sur la réussite et les choix scolaires (Duru-Bellat, 2016).

En suivant cette logique, les élèves victimes de la menace du stéréotype de genre développeraient un sentiment d'efficacité personnel moindre donnant lieu à des résultats scolaires médiocres. Lorsque des élèves adhèrent à certains stéréotypes, cela peut avoir des conséquences sur leurs capacités, l'investissement et la valeur qu'il·elle·s accordent à la branche. Cela a comme résultat un accès réduit aux domaines de savoirs ainsi qu'une absence de rentabilité des connaissances scolaires (Duru-Bellat, 2008). Si les études se sont avant tout focalisées sur le sentiment d'efficacité personnelle auprès des filles, les garçons ne sont néanmoins pas en reste. En effet, il existe un véritable phénomène d'échec scolaire chez les garçons (Depoilly, 2014).

Si l'institution scolaire joue un rôle éminent dans la production, la reproduction et le maintien des stéréotypes (Durif-Varembont et Weber, 2014), l'importance du contexte familial et socioéconomique dans lequel les adolescent·e·s évoluent est néanmoins tout aussi primordiale. L'éducation familiale se doit d'être prise en considération, car c'est elle qui pose les fondements de normes, d'habitudes, d'attitudes ou encore de savoirs (Duru-Bellat, 2008). De plus, c'est également en son sein que tout enfant puis adolescent·e est éduqué·e de manière à devenir un·e futur·e adulte et à jouer son rôle, notamment de sexe, dans la société. De façon parfois implicite, la famille expose aux enfants et aux adolescent·e·s divers modèles de féminité et de masculinité ayant souvent des rôles différenciés.

Certain·e·s auteur·e·s (e.g. Depoilly, 2014 ; Jarlégan, 2009) soulignent le manque de recherches alliant les rapports sociaux de sexe avec d'autres rapports sociaux de domination tels que le contexte socioéconomique. D'ailleurs, Jarlégan (2009) met en garde contre l'enfermement de la recherche s'intéressant parfois uniquement aux rapports sociaux sous la loupe de la simple dichotomie sexuée, c'est-à-dire féminin *versus* masculin. La prise en compte d'autres éléments tels que l'âge, la position scolaire ou encore l'appartenance sociale offre une diversité d'analyses qu'il serait regrettable de ne pas prendre en compte.

Un dernier point auquel nous souhaitons nous intéresser est la question du choix de l'orientation tant scolaire que professionnel chez les adolescent·e·s. Il s'agit d'une thématique complexe puisqu'il est impératif de prendre en compte tant l'expérience scolaire que familiale. Comme le synthétise Vouillot (2007), pour l'adolescent·e, ce choix est « un enjeu social, économique, politique mais aussi personnel et identitaire ».

Tout d'abord, le fait que les choix d'orientation se fassent durant l'adolescence est à souligner puisqu'il s'agit de la période durant laquelle l'individu souhaite avant tout être confirmé par les autres (Kergoat, 2014). Ainsi, les stéréotypes de genre et les rôles différenciés attribués aux femmes et aux hommes jouent inévitablement un rôle dans la prise de décision des adolescent·e·s. Duru-Bellat (2016) affirme, entre autres, que les choix d'orientation restent conformes aux stéréotypes de genre. La manière dont se perçoivent les jeunes a son importance, et il s'agit de la raison pour laquelle le sentiment d'efficacité personnelle de l'adolescent·e a une influence sur le choix d'orientation. Dès lors, il est tout à fait imaginable qu'un·e élève ayant un sentiment d'efficacité personnelle moindre fera des choix en dessous de ses réelles capacités et compétences. Cela semble se confirmer puisqu'il est communément admis que les aptitudes et les intérêts varient selon le sexe et, de ce fait, les orientations professionnelles et les métiers sont eux aussi sexués. De plus, la majorité des formations et, par la suite, des professions engendrent des « prototypes sexués » (Vouillot, 2007) perçus comme féminins ou masculins et la grande majorité des jeunes choisit un métier en soi-disant corrélation à leur sexe. L'auteurice rappelle également que cette division sexuée des choix d'orientation et professionnel est si fortement ancrée qu'il est extrêmement difficile de s'en détacher.

Ensuite, l'institution scolaire est une actrice non négligeable dans les choix des adolescent·e·s. L'école est, comme la définit Duru-Bellat (2008) avec une once de provocation, « une « agence d'orientation » qui (re)produit des flux sexués » et une « fabrique intense de jugements sociaux et instance d'évaluation et d'orientation permanentes ». Les propos de l'auteurice sont quelque peu provocateurs mais se révèlent exacts. Enfin, le contexte socio-économique dans lequel la·le jeune évolue impacte également son choix d'orientation (Vouillot, 2007).

La complexité de cette thématique réside dans le fait que les inégalités sexuées présentes lors de l'orientation forgent celles des carrières professionnelles (Vouillot, 2007). Le résultat étant l'absence du sexe féminin dans certains types de formations, en particulier celles donnant par la suite accès à des postes à responsabilités (Vouillot, 2007). Les politiques s'intéressent certes à cette disproportion sexuelle des carrières qui est tout à fait frappante, Vouillot (2007) dénonce

toutefois le manque d'études pertinentes réalisées à ce propos. Selon Breda (2014), seule la mise en place d'un environnement scolaire et socioculturel moins stéréotypé permettrait aux adolescent·e·s de faire des choix en toute connaissance de cause.

3. Problématique

Comme mentionné plus haut, de nombreux·ses auteur·e·s s'accordent pour dire que la division sexuée du travail est causée par les choix d'orientation effectués par les adolescent·e·s à la fin de leur scolarité et que ces derniers sont influencés par les stéréotypes de genre intériorisés par les élèves et souvent renforcés par les pratiques éducatives.

Le but de ce projet de recherche est d'étudier l'étendue des stéréotypes de genre au sein de notre établissement scolaire ainsi que leur influence sur l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnelle et les choix d'orientation professionnelle de nos élèves. Nous espérons que ce projet permettra d'élargir nos connaissances sur les causes et les conséquences des stéréotypes de genre en éducation dans le but de nous permettre d'identifier des pistes pour promouvoir l'égalité des chances de réussite scolaire et professionnelle entre les filles et les garçons.

Nous tenterons plus particulièrement de répondre aux questions de recherche suivantes : à quel point nos élèves adhèrent-il·elle·s aux stéréotypes de genre ? Dans quelle mesure leur intérêt et sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leurs choix professionnels sont-ils influencés par une vision stéréotypée de l'homme et de la femme ? Enfin, les résultats diffèrent-ils entre les filles et les garçons ?

Pour ce faire, différentes variables concernant nos élèves seront mesurées : leur sexe, leur adhésion à un certain nombre de stéréotypes de genre, leur intérêt et sentiment d'efficacité personnelle concernant différentes branches scolaires et leurs choix professionnels. Ces variables seront ensuite analysées et étudiées dans le but de vérifier les liens qu'elles entretiennent entre elles.

De par nos lectures et notre expérience personnelle et professionnelle, nous émettons l'hypothèse que les stéréotypes de genre sont bien présents chez nos élèves et que ces derniers seront mis en lumière par leurs choix professionnels. Par ailleurs, nous pensons que des différences seront observées en fonction du sexe des élèves, notamment en ce qui concerne l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle, confirmant ainsi la tendance pour les filles de sous-estimer leurs capacités.

4. Méthodologie

Nous présentons ici la manière dont nous avons procédé pour mener cette étude, notamment quelques éléments de contexte permettant de situer notre recherche, une présentation de l'outil que nous avons élaboré afin de collecter nos données, les conditions dans lesquelles ces dernières ont été récoltées ainsi qu'une brève description du traitement des données brutes en vue des analyses.

4.1. Contexte

Ce projet de recherche, qui consiste en un mémoire professionnel effectué dans le cadre de notre master en enseignement secondaire I à la HEP Vaud, a été mené dans un établissement secondaire de l'ouest lausannois (VD) où nous enseignons toutes les deux dans le cadre d'un stage en responsabilité (dit stage B).

Jamila enseigne l'allemand à trois groupes de 10^{ème} année (VP et VG niveau 2) et l'histoire à un groupe de 9^{ème} année (VP) et un groupe de 10^{ème} année (VP). Juliette enseigne les mathématiques à un groupe de 9^{ème} année (VG niveau 1) et les sciences de la nature à deux groupes de 9^{ème} année (VG) ainsi qu'à deux groupes de 11^{ème} année (VG). Toutes les deux enseignent un total de 13 périodes par semaine.

Pour cette étude, nous avons décidé de nous focaliser sur nos élèves de 10^{ème} et de 11^{ème} année et de ne pas prendre en compte nos classes de 9^{ème} année. En effet, nous avons considéré que les élèves plus âgé·e·s et plus avancé·e·s dans leur scolarité seraient plus à même de répondre à nos questions, notamment en ce qui concerne leurs choix d'orientation. Ainsi, cinq classes ont été incluses dans notre recherche : trois classes de 10^{ème} année (deux VG et une VP) et 2 classes de 11^{ème} année (VG), pour un total de 69 élèves.

Avant d'initier notre travail, nous avons obtenu l'accord de la direction de l'établissement. Nous avons également demandé l'autorisation aux parents des élèves concerné·e·s en leur faisant parvenir un formulaire à signer (cf. annexe 1). Ce dernier contenait des informations quant aux objectifs généraux de la recherche, au déroulement de la prise de données ainsi qu'aux mesures de protection des données. Après avoir pris connaissance de ces informations, les parents pouvaient indiquer, à l'aide d'une coche, s'il·elle·s autorisaient ou non leur enfant à participer à cette étude.

4.2. Outil

Lors de ce travail de recherche, nous avons décidé d'avoir recours à la méthode d'enquête. Pour ce faire, nous avons créé un questionnaire en ligne sur Jotform (cf. annexe 3), une plateforme internet permettant de créer divers formulaires gratuitement. Ce questionnaire, composé de 58 questions ouvertes et fermées, est articulé en quatre parties distinctes. Chacune débute par un court texte explicatif et chaque question comprend une explication quant à la manière de répondre (cocher, justifier, etc...).

La première partie a pour but d'obtenir des informations générales sur chaque élève, notamment son âge et le genre auquel il-elle s'identifie. La deuxième partie du questionnaire permet d'évaluer l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves pour quatre disciplines scolaires : le français, l'allemand, les mathématiques et les sciences. Parmi ces quatre disciplines, deux sont généralement stéréotypées féminines (français et allemand) et deux sont généralement stéréotypées masculines (mathématiques et sciences). Pour chaque discipline, il est demandé aux élèves d'indiquer leur degré d'intérêt sur une échelle allant de 0 (je déteste) à 3 (j'adore) ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle sur une échelle allant de 0 (je ne suis pas du tout doué·e) à 3 (je suis très doué·e). Dans la troisième partie, qui est axée sur les choix professionnels des élèves, ces dernier·ère·s doivent indiquer sur quel(s) critère(s) il-elle·s pourraient se baser lorsqu'il-elle·s devraient choisir un métier, le métier qu'il-elle·s rêveraient de faire ainsi que le métier qu'il-elle·s prévoient de faire plus tard. Nous avons estimé qu'il était intéressant de différencier le métier rêvé et le métier visé de sorte à pouvoir mettre en évidence d'éventuelles différences entre les attentes et les aspirations des élèves. Enfin, la quatrième partie du questionnaire, la plus longue, a pour but de mesurer l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre. Dans cette partie, qui est elle-même organisée en quatre thématiques (société, famille, école, travail), il est d'une part demandé aux élèves d'indiquer leur degré d'accord concernant diverses affirmations sur une échelle allant de 0 (je ne suis pas du tout d'accord) à 3 (je suis totalement d'accord). Ces affirmations, tirées ou inspirées d'autres questionnaires disponibles dans la littérature, sont soit porteuses de stéréotypes (par exemple : « les hommes ne savent pas faire plusieurs choses à la fois », « dans une famille, il est normal que la mère s'occupe plus des enfants que le père »), soit au contraire neutres (par exemple : « les filles et les garçons s'appliquent tout autant dans les exercices faits en classe », « dans une famille, il est normal que les deux parents fassent la lessive et le ménage »). D'autre part, il est demandé aux élèves de citer des adjectifs qui, selon eux-elles, caractérisent les femmes, les hommes ou les deux sexes ainsi que des loisirs qui, selon eux-elles, plaisent plus aux filles, aux

garçons ou aux deux sexes. Finalement, une série de métiers est présentée aux élèves qui sont invité·e·s à indiquer s'il·elle·s considèrent que ces métiers sont plus adaptés aux femmes, aux hommes ou aux deux sexes et justifier leurs réponses. Pour cette dernière partie, nous avons choisi cette méthode dite explicite, car, bien qu'elle comporte un risque lié au biais de désirabilité sociale selon lequel les participant·e·s risquent de répondre en fonction de ce qui est socialement accepté, elle permet réellement de mesurer l'adhésion personnelle de l'élève aux stéréotypes, ce qui n'est pas le cas des mesures implicites (Plante et al., 2010).

4.3. Récolte des données

La récolte de données s'est déroulée la semaine du 21 au 25 novembre 2022 sur nos périodes d'enseignement dans nos classes respectives. Afin de garantir des conditions les plus standardisées possibles, les cinq classes participant à l'étude ont complété le questionnaire dans la salle d'informatique de notre établissement. Avant l'arrivée des élèves, l'enseignante a installé le questionnaire sur chaque ordinateur, de sorte que, le moment venu, les élèves n'aient plus qu'à cliquer sur « commencer ». Chaque élève a rempli le questionnaire de manière auto-administrée, individuelle et silencieuse.

Avant que les élèves ne commencent à remplir le questionnaire, l'enseignante a lu un court texte (cf. annexe 2) ayant pour but d'expliquer l'organisation et le fonctionnement général de ce dernier ainsi que de transmettre quelques consignes nécessaires au bon déroulement de la récolte de données. Une nouvelle fois, afin de garantir les conditions les plus standardisées possibles, chaque classe a reçu les mêmes consignes et les mêmes explications.

En moyenne, le temps nécessaire pour remplir la totalité du questionnaire était d'environ 30 minutes. Certain·e·s élèves d'une des classes de 11^{ème} année ont semblé avoir des inquiétudes quant à leur anonymat. En effet, il·elle·s ont demandé à plusieurs reprises si nous allions connaître leurs réponses et pourquoi leur nom était demandé. Suite à ces questions, l'enseignante les a rassuré·e·s en leur garantissant que l'objectif de la recherche n'était pas de connaître les réponses individuelles mais bien la globalité. De manière générale, et ce dans toutes les classes, un certain nombre de questions de compréhension ont été posées durant la récolte de données. Dans ce cas, l'enseignante concernée a reformulé la question tout en veillant à ne pas guider l'élève dans une certaine direction. Les termes ayant posé un problème sont les suivants : « sens de l'orientation », « tondre le gazon », « chirurgien », « caractéristiques typiquement féminines ou masculines », « critères », « poupée », « loisirs », « ouvrier ».

Une brève discussion avec nos élèves à la suite de la récolte de données nous a appris que, globalement, les élèves avaient apprécié répondre à nos questions et qu'il·elle·s estimaient qu'il s'agissait d'une thématique intéressante. Cependant, certain·e·s ont trouvé le questionnaire quelque peu répétitif et relativement difficile et ennuyeux, car il·elle·s devaient justifier leurs réponses. Dans une classe, l'enseignante a remarqué que certain·e·s élèves semblaient copier les uns·es sur les autres.

4.4. Traitement des données

Une fois les données récoltées grâce au questionnaire en ligne, ces dernières ont été extraites sous forme de document Excel. Avant de procéder aux analyses, un travail de simplification et de purification des données a été effectué. Par exemple, nous avons remplacé les phrases complètes par des mots ou chiffres uniques et nous avons supprimé les cases comportant des anomalies ou des points d'interrogation.

5. Résultats

Nous restituons ci-après les principaux résultats de notre recherche qui sont, tout comme notre questionnaire décrit plus haut, articulés en quatre parties distinctes. La première partie décrit brièvement notre population, la deuxième partie restitue les résultats liés à l'intérêt et au sentiment d'efficacité personnelle de nos élèves concernant quatre branches scolaires, la troisième concerne les choix professionnels des participant·e·s et la dernière partie est axée sur l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre.

5.1. Population

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, cinq classes et un total de 69 élèves ont été inclus·es dans notre travail de recherche. Parmi ces 69 élèves, dix n'ont finalement pas répondu à notre questionnaire : un élève était absent le jour de la récolte de données et neuf élèves n'ont pas obtenu l'accord de leurs parents. Avec du recul, nous avons le sentiment que le formulaire de demande d'autorisation distribué à l'intention des parents était probablement trop complexe et écrit dans un langage trop soutenu. En effet, nous faisons l'hypothèse que certains parents non francophones n'ont pas pu saisir de quoi il s'agissait et ont ainsi, dans le doute, refusé. Par ailleurs, nous avons été surprises de constater à quel point il était difficile, avec certaines classes, d'obtenir les formulaires en retour après les avoir distribués.

Au total, 59 élèves ont répondu à notre questionnaire. Parmi eux·elles, 33 s'identifient comme étant des filles, 25 ont affirmé s'identifier au genre masculin et un·e participant·e a coché la case « autre », indiquant ne s'identifier à aucun des deux genres proposés (fig. 1).

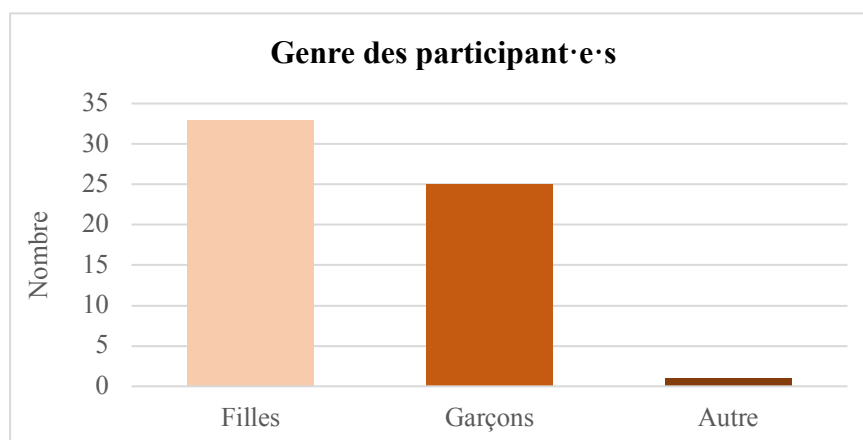


Figure 1 : Genre des participant·e·s

Afin de ne pas biaiser les résultats, les réponses fournies par l'élève se définissant comme « autre » n'ont pas été prises en compte dans les analyses considérant les réponses des filles et des garçons séparément. En effet, alors que les résultats moyens des filles et des garçons sont obtenus à partir de 33 et 25 individus respectivement, ceux de la catégorie « autre » ne sont basés que sur l'avis d'un individu, ce qui n'est pas représentatif. Cependant, les réponses de cette personne ont bien été comptabilisées dans les tableaux présentant l'ensemble des données indépendamment du genre. L'âge des participant·e·s varie entre 12 et 17 ans, pour un âge moyen de 14.24 ans.

5.2. Intérêt et sentiment d'efficacité personnelle

Afin d'évaluer leur intérêt pour le français, l'allemand, les mathématiques et les sciences, nous avons demandé aux élèves d'indiquer leur degré d'intérêt pour chacune de ces branches en cochant l'une des quatre possibilités suivantes : je déteste (0), je n'aime pas trop (1), j'aime bien (2) et j'adore (3).

Globalement, si l'on considère les réponses fournies par les filles et les garçons sans distinction, il apparaît que le français est la branche la plus appréciée par les élèves (score moyen de 2.0), suivie de près par les sciences (score moyen de 1.91) et les mathématiques (score moyen de 1.80). L'allemand, avec un score moyen de 1.12, apparaît comme étant la discipline la moins appréciée par les élèves (fig. 2).

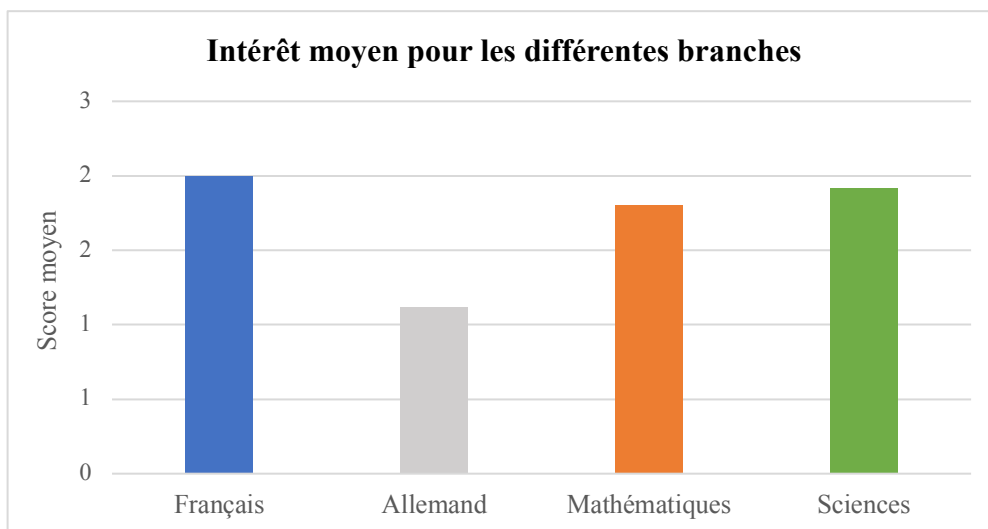


Figure 2 : Intérêt moyen pour les différentes branches scolaires examinées, sans distinction entre les genres

Si l'on distingue les réponses données par les filles et les garçons, on remarque que l'intérêt pour certaines branches diffère en fonction du genre. C'est le cas des mathématiques qui semblent être nettement plus appréciées par les garçons (score moyen de 2.16) que par les filles (score moyen de 1.48) et des sciences, qui présentent la même tendance (score moyen de 2.04 pour les garçons et de 1.81 pour les filles). L'allemand, au contraire, connaît plus de succès auprès des filles (score moyen de 1.21) que des garçons (score moyen de 1.04). L'intérêt pour le français est, quant à lui, identique chez les filles et chez les garçons (score moyen de 2.0) (fig. 3).

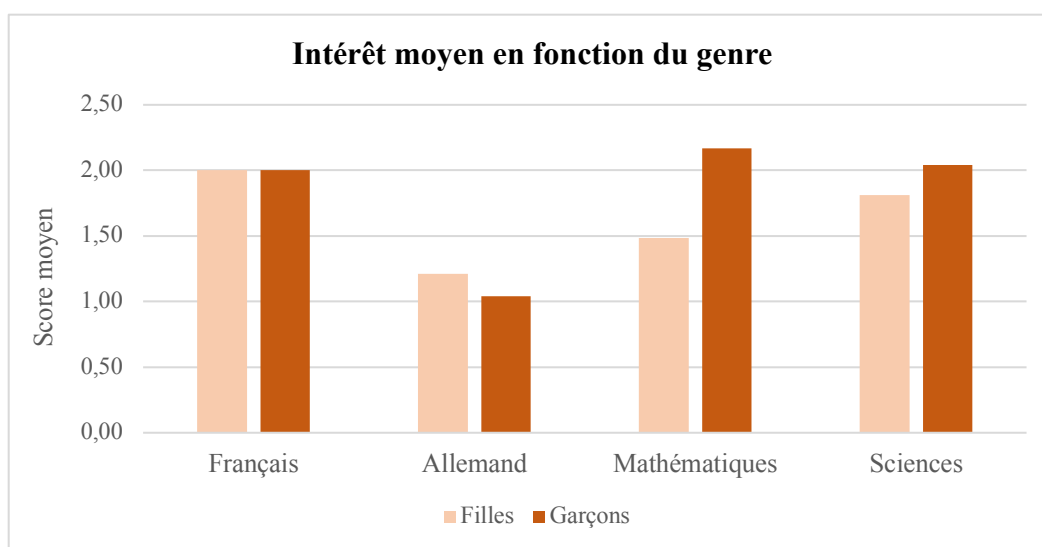


Figure 3 : Intérêt moyen pour les différentes branches scolaires examinées en fonction du genre

Afin d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle pour le français, l'allemand, les mathématiques et les sciences, nous avons demandé aux élèves d'indiquer leur sentiment d'efficacité pour chacune de ces branches en cochant l'une des quatre possibilités suivantes : je ne suis pas du tout doué·e (0), je ne suis pas très doué·e (1), je suis assez doué·e (2), je suis très doué·e (3).

Lorsque l'on considère les réponses des élèves sans distinction entre les genres, nos résultats montrent que les mathématiques sont la branche pour laquelle les élèves se sentent le plus compétent·e·s (score moyen de 1.84), suivies par les sciences (score moyen de 1.74) et le français (score moyen de 1.62). Une nouvelle fois, l'allemand arrive en dernière position, avec un score moyen de 1.40 (fig. 4).

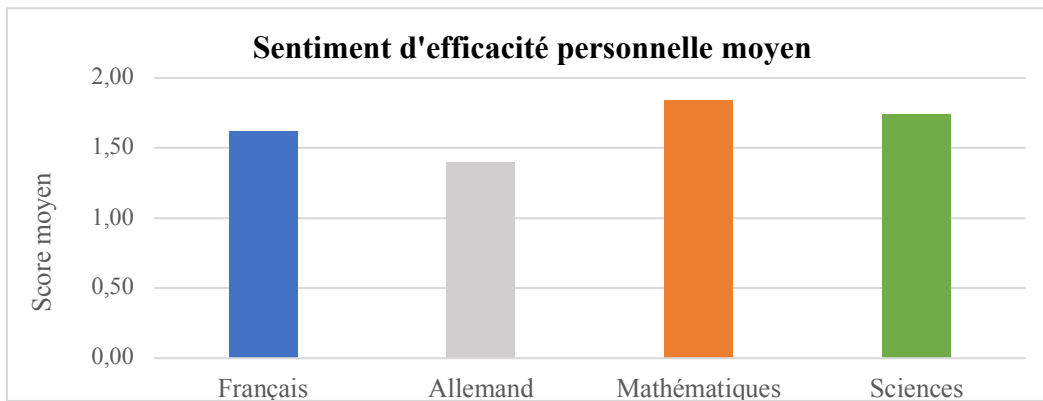


Figure 4 : Sentiment d'efficacité personnelle moyen pour les différentes branches scolaires examinées, sans distinction entre les genres

À nouveau, si l'on prend en compte les résultats des filles et des garçons séparément, on remarque que le sentiment d'efficacité personnelle moyen pour les différentes branches diffère en fonction du genre, et ce d'une manière cohérente avec l'intérêt respectif des filles et des garçons. En effet, nos résultats montrent que les garçons s'estiment en moyenne plus compétents en mathématiques que les filles (score moyen de 2.16 contre 1.55), ce qui est également le cas, dans une moindre mesure, pour les sciences (score moyen de 1.85 contre 1.63) et le français (score moyen de 1.68 contre 1.59). Au contraire, il apparaît que les filles ont un sentiment d'efficacité personnelle supérieur à celui des garçons en ce qui concerne l'allemand (score moyen de 1.61 contre 1.17) (fig. 5).

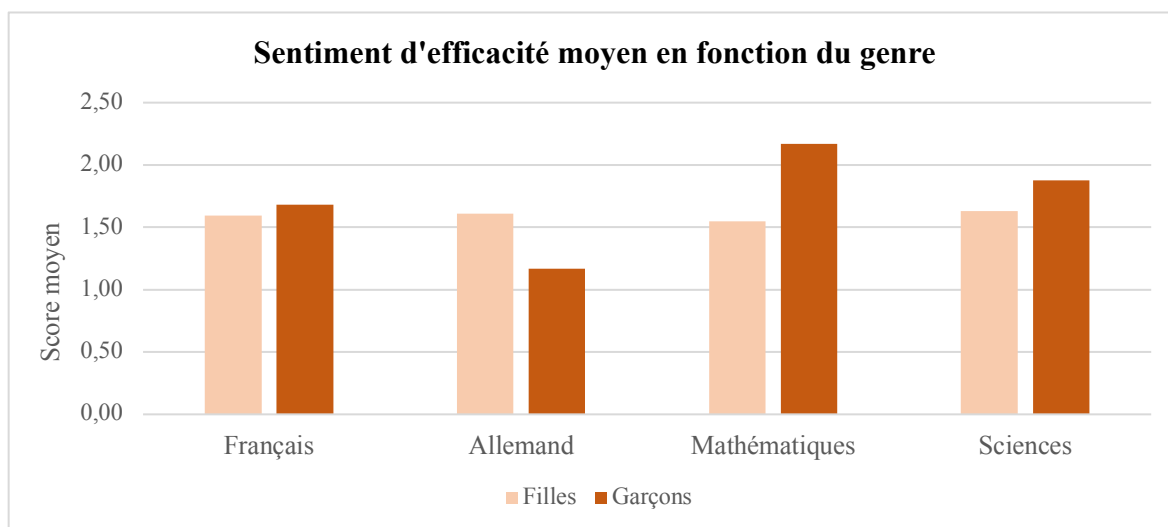


Figure 5 : Sentiment d'efficacité personnelle moyen pour les différentes branches scolaires examinées en fonction du genre

De manière générale, nos résultats montrent que les réponses de nos élèves concernant leur intérêt et leur sentiment d'efficacité personnelle pour les différentes branches scolaires

examinées restent nuancées, très peu d'entre eux·elles ayant manifesté un intérêt ou un sentiment d'efficacité personnelle maximum (3) ou minimum (0).

5.3. Choix professionnels

À la suite de l'intérêt et du sentiment d'efficacité personnelle des élèves au sujet de quatre disciplines, nous nous sommes intéressées à leurs choix professionnels. Tout d'abord, les élèves devaient indiquer les critères sur lesquels il·elle·s vont se baser pour choisir un métier, puis il·elle·s devaient inscrire quel était leur métier rêvé et enfin celui qu'il·elle·s visaient.

5.3.1. Critères utilisés pour choisir un métier

Les critères des élèves ont été regroupés en cinq catégories : le salaire, les conditions de travail (par exemple le nombre de semaines de vacances ou l'ambiance de travail), l'intérêt, le *care* (le critère se base sur le fait d'aider les autres) et les compétences (le fait, par exemple, d'utiliser les mathématiques ou de maîtriser une langue).

Lorsqu'une réponse comprenait plusieurs éléments, ils ont tous été comptabilisés. Deux réponses n'ont pas été prises en compte, car les élèves n'ont pas inscrit de critère mais il·elle·s ont donné des exemples de métiers comme la police scientifique ou l'installation sanitaire.

Sans faire de distinction de genre, le critère le plus mentionné par les élèves est le salaire, qui a été choisi par 32 élèves (fig. 6). Puis, viennent les conditions de travail, citées à 17 reprises, suivi de près par l'intérêt qui apparaît 17 fois.

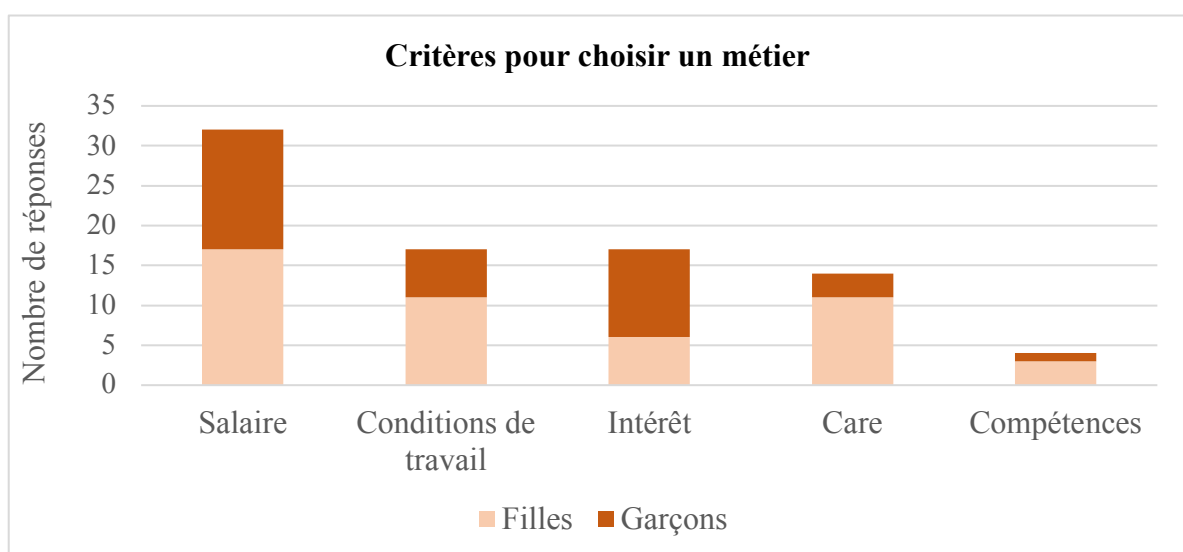


Figure 6 : Critères pour choisir un métier

Quant au critère du *care*, il a été choisi 14 fois. Enfin, le critère des compétences a été noté par quatre élèves.

En ce qui concerne spécifiquement les filles, 17 ont mentionné le salaire, 11 les conditions de travail et 11 également le *care*, six ont choisi l'intérêt et trois les compétences. Concernant les garçons, 15 ont choisi le salaire, 11 l'intérêt, six les conditions de travail, trois le *care* et un les compétences. Alors que le critère concernant le salaire est choisi par un nombre presque similaire de filles et de garçons, ce n'est pas le cas pour le reste des critères. Une différence significative est perceptible à propos du critère lié au *care* puisque 11 filles l'ont cité contre trois garçons.

5.3.2. Métier rêvé

Les élèves ont dû inscrire le métier qu'il-elle-s rêveraient faire plus tard. Au vu des métiers mentionnés, voici la liste des catégories au sein desquelles nous avons choisi de regrouper les métiers : l'art (par exemple le stylisme et le graphisme), l'assistance sociale, le bâtiment, le droit, l'entrepreneuriat, l'ingénierie/l'architecture, le mannequinat, la restauration, la santé (par exemple la médecine et la psychologie), la sécurité (par exemple le service du feu et la police scientifique), le service (par exemple la vente), le social (par exemple l'enseignement) et le sport (fig. 7).

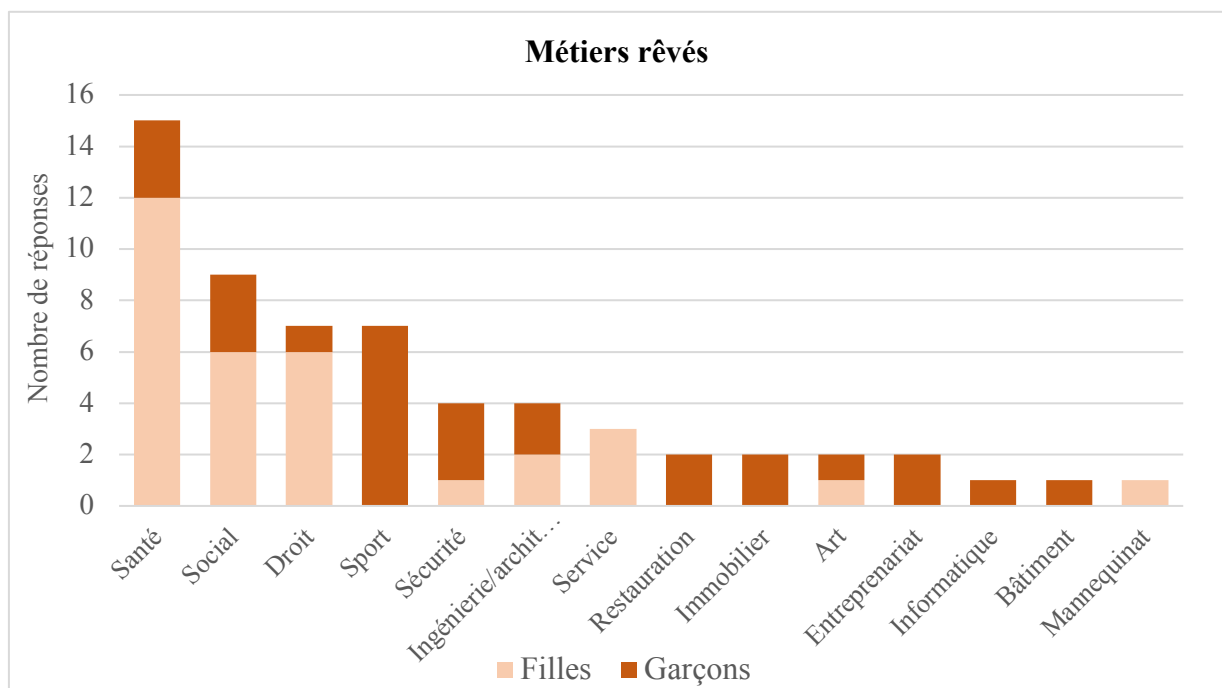


Figure 7 : Catégories de métiers rêvés

Les métiers les plus choisis par les filles sont en lien avec la santé. Cette catégorie est en effet mentionnée à 12 reprises. Avec moitié moins d'occurrences, les métiers liés au droit et au social se partagent la deuxième place, puis, le service, mentionné trois fois, l'ingénierie/l'architecture, deux fois. Enfin, avec une seule occurrence : l'art, le mannequinat et la sécurité.

En ce qui concerne les garçons, sept ont choisi un métier rêvé en lien avec le sport, puis trois catégories ont été choisies à trois reprises : la santé, la sécurité et le social. Puis, mentionnées deux fois, les catégories de l'entrepreneuriat, de l'immobilier, de l'ingénierie/l'architecture et de la restauration. Enfin, avec une seule occurrence, les métiers liés à l'art, au bâtiment, au droit et à l'informatique.

5.3.3. Métier visé

Tout comme pour les métiers rêvés, nous avons regroupés les métiers visés cités par les élèves en catégories. Il s'agit des mêmes que celles des métiers visés, à savoir : l'art, l'assistance sociale, le bâtiment, le droit, l'entrepreneuriat, l'ingénierie/l'architecture, le mannequinat, la restauration, la santé, la sécurité, le service, le social et le sport. Nous avons toutefois ajouté deux catégories, celle de garagiste et une catégorie cosmétique comme l'esthétique (fig. 8).

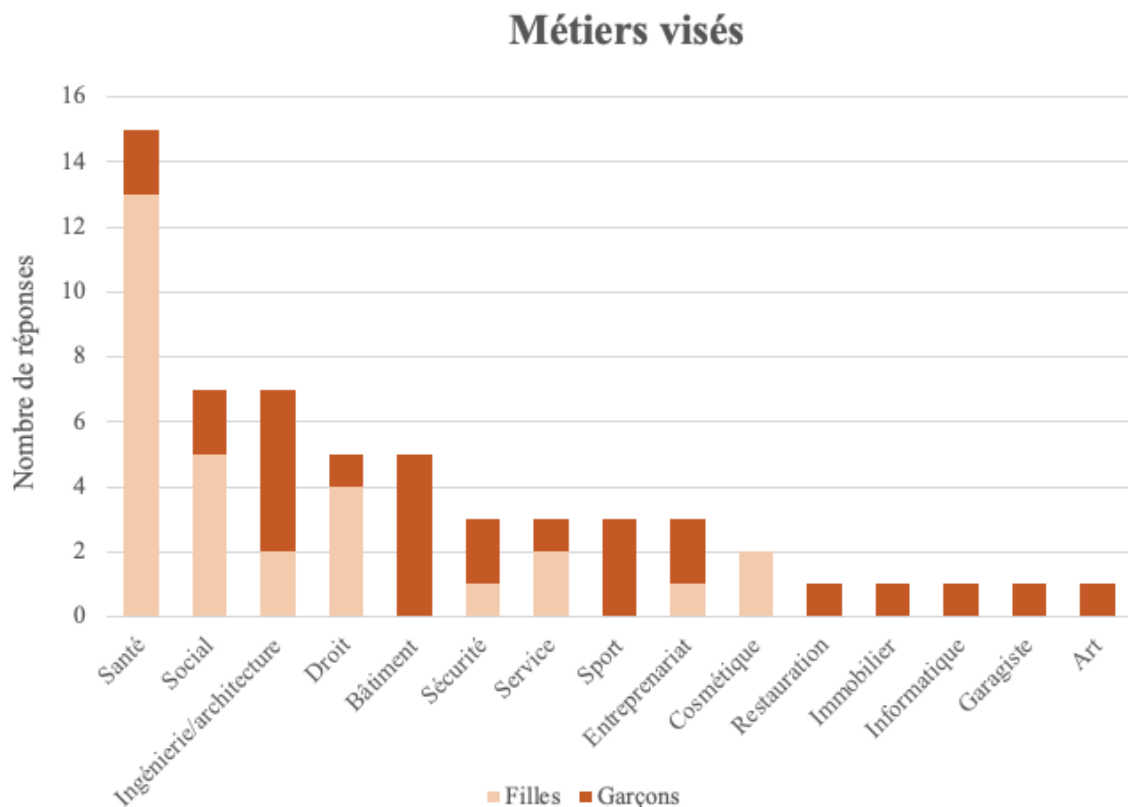


Figure 8 : Catégories de métiers visés

Chez les filles, les métiers de la santé se trouvent à la première place, choisis par 13 filles. Puis, mentionnées par cinq filles, se trouvent les métiers du social, suivis de près par les métiers en lien avec le droit, choisis par quatre filles, puis, choisis respectivement par deux filles, les métiers liés à la cosmétique, à l'ingénierie/l'architecture et au service. Enfin, les métiers en lien avec la sécurité et l'entrepreneuriat ont été choisis chacun à une seule reprise.

Chez les garçons, les métiers visés sont plus diversifiés. En effet, les filles ont choisi huit catégories différentes contre 14 pour les garçons. Chez ces derniers se trouvent à la première place les métiers liés au bâtiment et à l'ingénierie/l'architecture, chacun choisis par cinq garçons. Trois garçons ont choisi un métier en lien avec le sport. Les métiers liés à l'entrepreneuriat, la santé, la sécurité et le social ont été respectivement mentionnés par deux garçons. Enfin, les métiers en lien avec l'art, le droit, le garage, l'immobilier, l'informatique et la restauration ont chacun été choisis à une seule reprise.

5.4. Adhésion aux stéréotypes de genre

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la plus grande partie de notre questionnaire avait pour objectif de mesurer l'adhésion de nos élèves aux stéréotypes de genre, et ce de quatre manières différentes : en demandant aux élèves d'indiquer leur degré d'accord au sujet de diverses affirmations stéréotypées ou neutres, en citant des adjectifs caractérisant selon eux·elles les femmes, les hommes ou les deux sexes, en nommant des loisirs qui, selon eux·elles, plaisent plus aux filles, aux garçons ou aux deux sexes et finalement en indiquant, pour une série de métiers, s'il·elle·s considèrent que ceux-ci sont plus adaptés aux femmes, aux hommes ou aux deux sexes. Les résultats concernant ces quatre parties sont présentés ci-après.

5.4.1. Degré d'accord concernant diverses affirmations stéréotypées ou neutres

Afin de mesurer l'adhésion de nos élèves aux stéréotypes de genre, nous leur avons dans un premier temps présenté un certain nombre d'affirmations (22) pour lesquelles il·elle·s devaient indiquer leur degré d'accord en cochant l'une des quatre réponses proposées : je ne suis pas du tout d'accord (0), je ne suis pas d'accord (1), je suis d'accord (2) et je suis totalement d'accord (3). Ces affirmations concernaient quatre thématiques distinctes : la société, la famille, l'école et le travail.

Après avoir récolté nos données, en vue de l'analyse de nos résultats et dans le but de pouvoir établir un score d'adhésion aux stéréotypes de genre pour chaque élève, nous avons tout d'abord classé les affirmations en deux catégories : celles étant porteuses de stéréotypes de genre et celles ne l'étant pas. Dans un deuxième temps, nous avons codé les réponses de sorte à faire coïncider les différentes possibilités. En effet, en termes d'adhésion aux stéréotypes, la réponse « je suis totalement d'accord (3) » à une affirmation stéréotypée correspond à la réponse « je ne suis pas du tout d'accord (0) » à une affirmation non stéréotypée. Ainsi, nous avons, pour chaque élève, remplacé les réponses de la sorte :

Score	Affirmations stéréotypées	Affirmations non stéréotypées
0	Pas du tout d'accord	Totalement d'accord
1	Pas trop d'accord	D'accord
2	D'accord	Pas trop d'accord
3	Totalement d'accord	Pas du tout d'accord

Suite à cela, nous avons, pour chaque élève, établi un score d'adhésion aux stéréotypes de genre en calculant la moyenne des réponses fournies aux différentes affirmations. Un score de 3.0 indique une adhésion totale aux stéréotypes de genre, alors qu'un score de 0.0 indique au contraire que l'élève n'adhère pas du tout aux stéréotypes de genre.

Globalement, les résultats de cette partie de nos analyses montrent que les élèves adhèrent relativement peu aux stéréotypes de genre. En effet, lorsque l'on considère l'adhésion moyenne sans distinction entre filles et garçons, on obtient un score d'adhésion moyen de 0.97, ce qui est relativement faible.

Cependant, si l'on considère l'adhésion moyenne aux stéréotypes en fonction du genre, on remarque que les garçons y adhèrent davantage que les filles (score moyen de 1.14 pour les premiers et de 0.86 pour les secondes) (fig. 9).

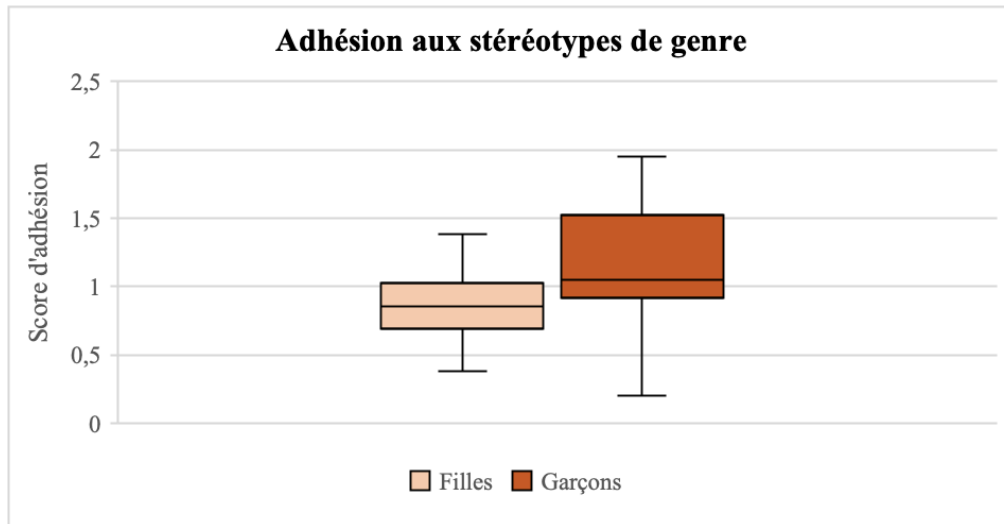


Figure 9 : Adhésion aux stéréotypes de genre

5.4.2. Adjectifs caractérisant les femmes, les hommes ou les deux sexes

À la suite du score d'adhésion aux stéréotypes de genre, nous nous sommes intéressées à la manière dont les élèves ont de définir les femmes, les hommes et les deux sexes. Pour ce faire, les élèves devaient inscrire trois adjectifs décrivant, selon eux·elles, les femmes, les hommes et les deux sexes. Afin de pouvoir analyser au mieux leurs réponses, elles ont tout d'abord été regroupées en trois catégories : les caractéristiques morales, à savoir décrire une personne comme intelligente, gentille, calme, etc., les caractéristiques physiques c'est-à-dire présenter une personne comme belle, grande, ayant des cheveux longs et les caractéristiques biologiques, le fait de définir une personne par ses parties génitales. Lorsqu'une réponse comprenait plusieurs catégories, chacune a été comptabilisée. Cette première étape nous a permis de savoir si les élèves décrivent les sexes selon des caractéristiques morales, physiques et/ou biologiques. Puis, nous avons sélectionné les trois adjectifs les plus cités pour les femmes, les hommes et les deux sexes, permettant ainsi de créer une sorte de « top 3 » des adjectifs descriptifs. Enfin, nous avons formulé diverses catégories d'adjectifs selon les choix des élèves afin de regrouper les adjectifs ayant une signification ou un sens similaire. Cela nous a donné une vision d'ensemble des choix des adjectifs et nous a permis, une fois de plus, d'analyser les stéréotypes présents ou non.

Certain·e·s élèves n'ont donné aucune réponse à ces questions : sept lorsqu'il s'agit des adjectifs descriptifs féminins, dix concernant les adjectifs décrivant les hommes et douze pour les adjectifs descriptifs des deux sexes. D'autres élèves ont donné des réponses basées sur des activités (maquillage, PlayStation, etc.), des métiers et non des adjectifs. C'est le cas de deux élèves en ce qui concernait les adjectifs descriptifs féminins et masculins et cinq concernant les deux sexes.

Notons que certains adjectifs choisis par les élèves sont sujet à une double interprétation. C'est notamment le cas des adjectifs suivants : « fort·e », qui peut être interprété tant au niveau du caractère que du physique, « curieux·euse » pouvant être interprété soit comme de l'intérêt³ ou un désir importun⁴, ou encore « instinctif »⁵, qui peut signifier faire preuve d'intelligence, de ruse⁶ ou, à l'inverse, manifester une absence de réflexion⁷.

À présent, nous allons nous intéresser aux résultats dans l'ordre décrit plus haut. En ce qui concerne le choix des adjectifs, ceux à caractère moral ont été majoritaires pour définir les femmes. En effet, ils ont été choisis à 39 reprises par les élèves. Les adjectifs liés au physique ont été utilisés 28 fois. Quant aux adjectifs descriptifs masculins, les adjectifs physiques ont été choisis à 39 reprises, contre 37 pour les adjectifs moraux. Relativement aux adjectifs biologiques, seules deux occurrences ont été observées pour décrire tant les femmes que les hommes.

En ce qui concerne les adjectifs les plus utilisés pour décrire les femmes et les hommes, quatre adjectifs ressortent pour les femmes (fig. 10) et trois pour les hommes (fig. 11). Un adjectif pour définir les femmes se distingue des autres, il s'agit d'« intelligente », utilisé 15 fois, par neuf filles et six garçons. Cet adjectif moral est suivi de très près par un adjectif physique, « belle », employé à 12 reprises par les élèves, par sept garçons et cinq filles. Enfin, un adjectif moral et un attribut physique occupent la troisième place ayant été choisis à 7 reprises par les élèves. Il s'agit de l'adjectif « gentille », utilisé par quatre filles et trois garçons, et « avoir les cheveux longs », choisi par cinq garçons et deux filles.

³ Une des définitions de « curiosité » est la suivante : « envie d'apprendre, de connaître des choses nouvelles. » (<https://www.cnrtl.fr/definition/curiosite>, consulté le 11 mars 2023).

⁴ Une autre définition de « curiosité » est la suivante : « désir, plus ou moins importun, d'en savoir davantage (sur une personne, sur des événements). » (<https://www.cnrtl.fr/definition/curiosite>, consulté le 11 mars 2023).

⁵ L'adjectif « instinctif » a été écrit uniquement au masculin, car il n'a pas été choisi par les élèves pour définir les femmes.

⁶ Une des définitions d'« instinct » est la suivante : « Faculté, chez certaines personnes, de sentir, de deviner, qui détermine une manière de penser, un comportement. » (<https://www.cnrtl.fr/definition/instinct>, consulté le 11 mars 2023).

⁷ Instinctif est défini comme : « machinal, non réfléchi » et « intuitif non raisonné. » (<https://www.cnrtl.fr/definition/instinctif>, consulté le 11 mars 2023).

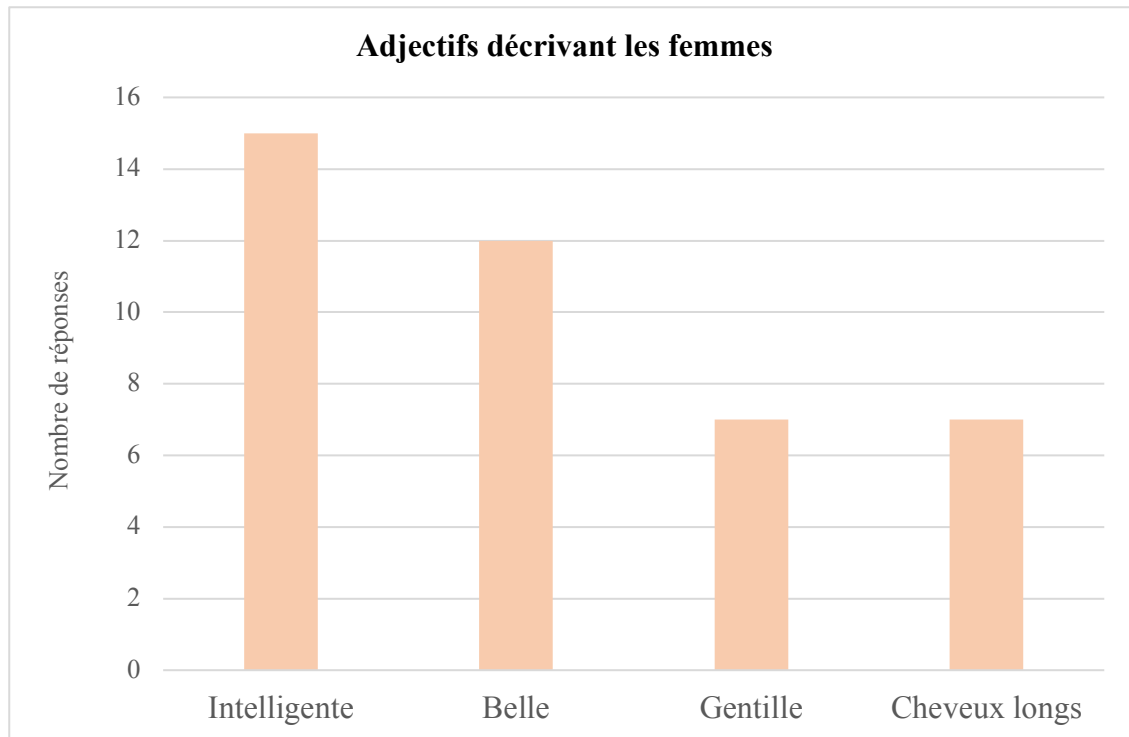


Figure 10 : Les quatre adjectifs les plus utilisés par les élèves pour décrire les femmes

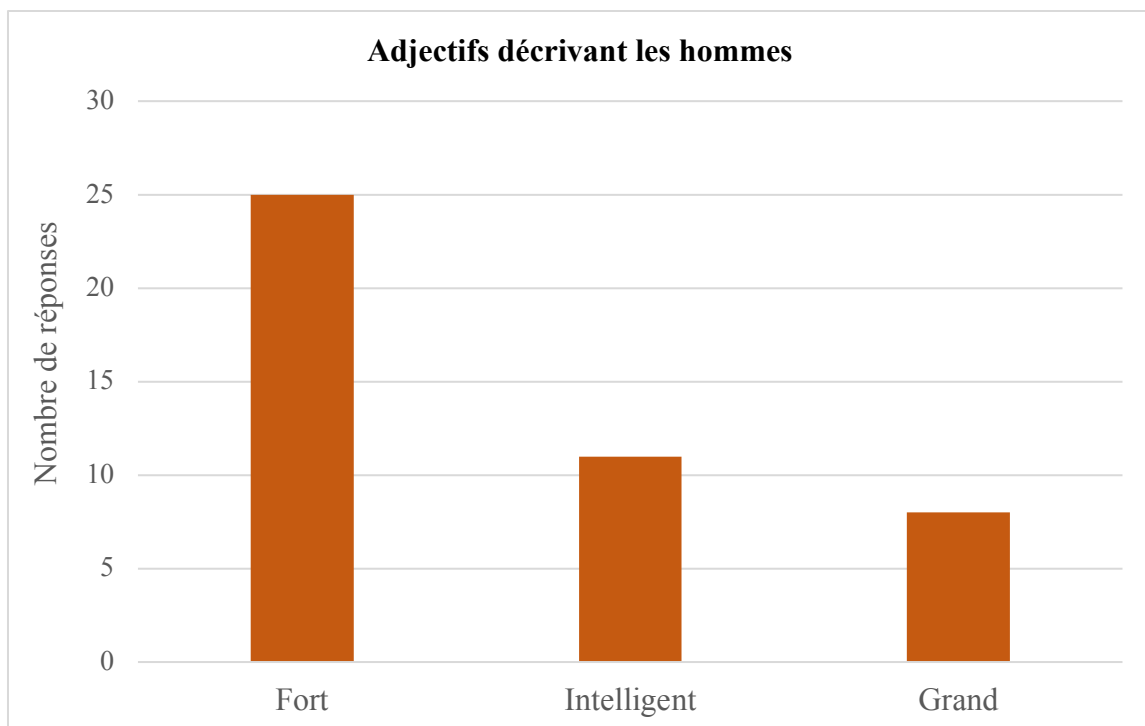


Figure 11 : Les trois adjectifs les plus utilisés par les élèves pour décrire les hommes

Chez les hommes, l'adjectif « fort » se détache nettement des autres. En effet, il a été choisi à 25 reprises, par 15 garçons et 10 filles. Un adjectif moral se trouve à la deuxième place, il s'agit d'« intelligent », choisi à 11 reprises, par huit garçons et trois filles. Il est suivi de près par l'adjectif physique « grand », utilisé huit fois, par six garçons et deux filles.

Pour les autres adjectifs utilisés par les élèves, nous les avons regroupés en plusieurs catégories : huit pour les adjectifs descriptifs féminins et six pour les masculins. La liste des catégories est ordonnée en fonction du nombre d'occurrence des adjectifs appartenant à la catégorie. Lorsqu'un adjectif a été utilisé à plusieurs reprises, cela est indiqué entre parenthèses, les adjectifs sont ensuite listés selon leur nombre d'occurrence puis par ordre alphabétique. Commençons par les catégories pour les adjectifs descriptifs féminins (fig. 12) :

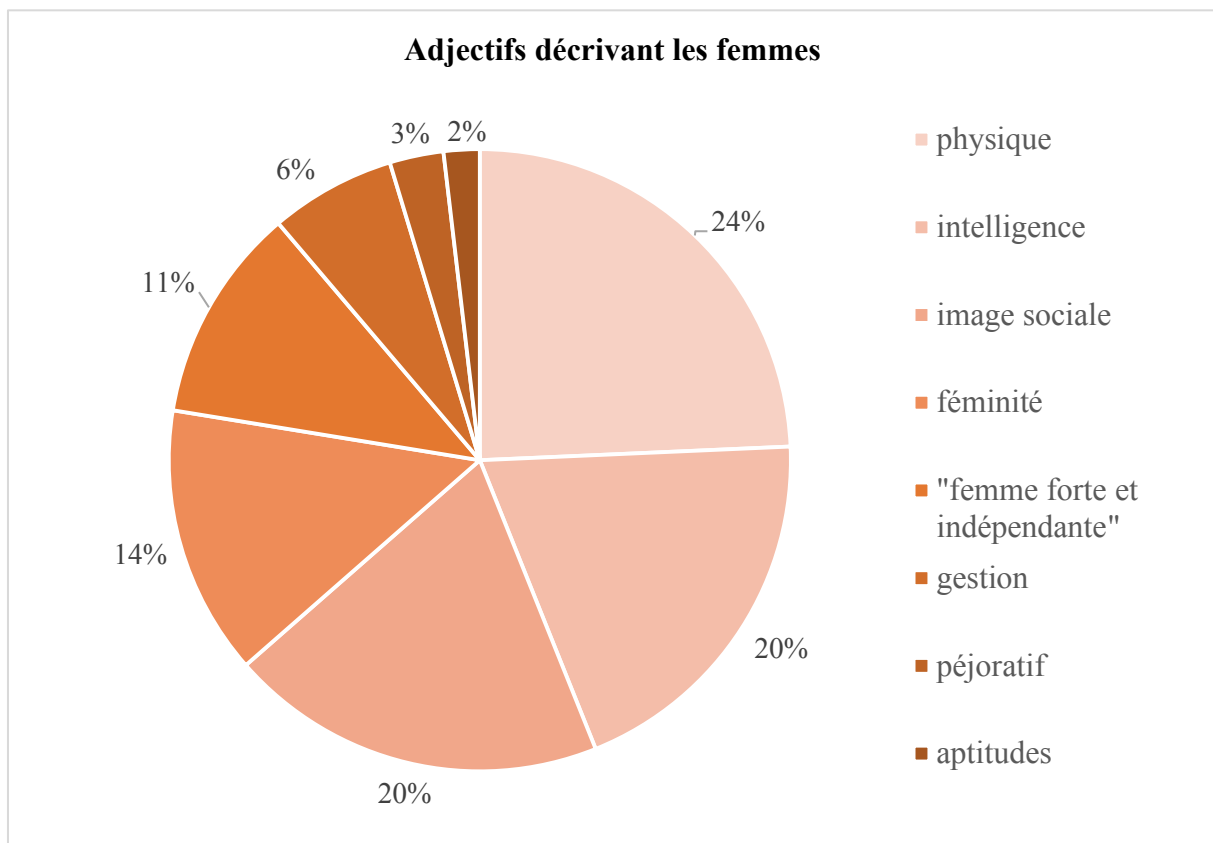


Figure 12 : Catégories d'adjectifs décrivant les femmes

La première catégorie regroupe des adjectifs liés à l'aspect physique subjectif de la femme. Ce groupe a été choisi à 26 reprises et il comporte les adjectifs et termes suivants : belle (12), cheveux longs (7), élégante (3), apparence, gracieuse, parfaite et soignée.

La deuxième catégorie concerne les adjectifs moraux en lien avec l'intelligence et la maturité de la femme. Ce groupe a été choisi à 22 reprises et il comporte les adjectifs suivants : intelligente (16), mature (3), perspicace, réflexive et sérieuse.

La troisième catégorie concerne les adjectifs moraux émanant de l'image sociale stéréotypée de la femme. Ce groupe a été choisi à 19 reprises et il comporte les adjectifs suivants : gentille (7), honnête (4), patiente (3), calme (2), discrète, introvertie, polie, sociable et tranquille.

La quatrième catégorie concerne les adjectifs liés à l'image stéréotypée de la féminité. Ce groupe a été choisi à 14 reprises et il comporte les adjectifs suivants : délicate (4), douce (3), faible, fragile, maternelle, naïve, sensible et tendre.

La cinquième catégorie concerne les adjectifs renvoyant une image de la « femme forte et indépendante ». Ce groupe a été choisi à 12 reprises et il comporte les adjectifs suivants : forte (5), courageuse (2), indépendante (2), capable et combattante.

La sixième catégorie concerne les adjectifs liés à une certaine gestion de soi et/ou de son environnement. Ce groupe a été choisi à sept reprises et il comporte les adjectifs suivants : organisée (2), maniaque, ordonnée, précise, propre et soigneuse.

La septième catégorie concerne les adjectifs péjoratifs à l'égard de la femme. Ce groupe a été choisi à 3 reprises et il comporte les adjectifs suivants : désagréable, hypocrite et superficielle.

La huitième catégorie concerne les adjectifs en lien avec les aptitudes physiques des femmes. Ce groupe a été choisi à deux reprises et il comporte les adjectifs suivants : agile et habile.

Continuons avec les adjectifs descriptifs masculins (fig. 13) :

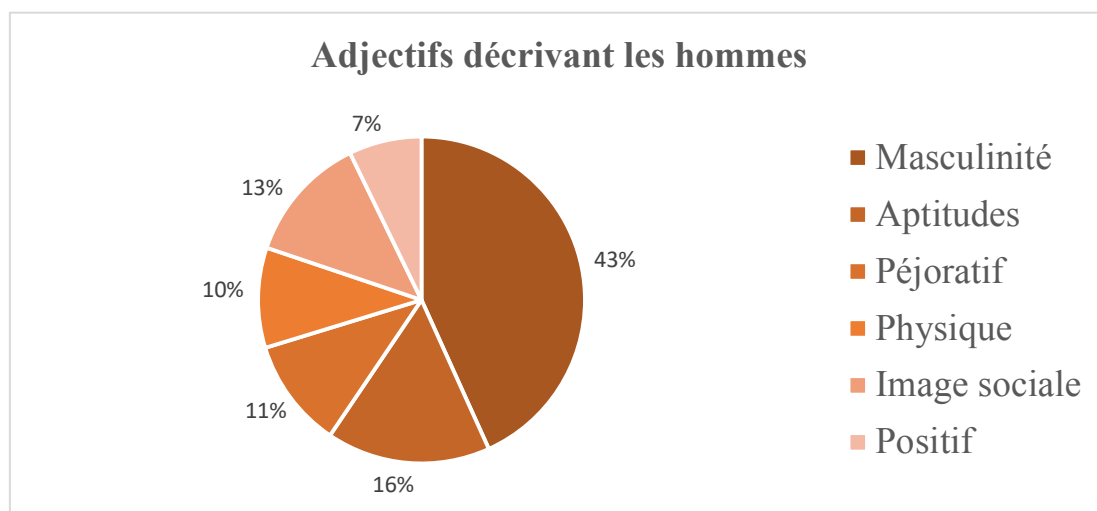


Figure 13 : Catégories d'adjectifs décrivant les hommes

La première catégorie regroupe des adjectifs stéréotypés de la masculinité. Ce groupe a été choisi à 48 reprises et il comporte les adjectifs suivants : fort (25), grand (8), musclé (4), sportif (4), athlétique, énergique, imposant, puissant, rapide, robuste et vif.

La deuxième catégorie regroupe des adjectifs liés aux aptitudes intellectuelles et physiques de l'homme. Ce groupe a été choisi à 18 reprises et il comporte les adjectifs suivants : intelligent (11), travailleur (2), efficace, doué, manuel, polyvalent et précis.

La troisième catégorie regroupe des adjectifs moraux émanant de l'image sociale stéréotypée de l'homme. Ce groupe a été choisi à 14 reprises et il comporte les adjectifs et termes suivants : drôle (3), protecteur (3), courageux (2), bruyant, charismatique, confiant, extraverti, ose parler et sociable.

La quatrième catégorie regroupe des adjectifs liés à l'aspect physique de l'homme. Ce groupe a été choisi à 11 reprises et il comporte les adjectifs et attributs suivants : beau (5), cheveux courts (4), barbe et poilu.

La cinquième catégorie regroupe des adjectifs péjoratifs à l'égard de l'homme. Ce groupe a été choisi à 12 reprises et il comporte les adjectifs suivants : immature (2), arrogant, bordélique, débile, distrait, égoïste, fainéant, incapable, moqueur, sexiste et stupide.

La sixième catégorie regroupe des adjectifs moraux positifs à l'égard de l'homme. Ce groupe a été choisi à huit reprises et il comporte les adjectifs suivants : gentil (2), agréable, calme, parfait, patient, poli et sérieux.

Terminons avec les adjectifs décrivant les deux sexes. La plupart des adjectifs utilisés par les élèves sont similaires à ceux qu'il·elle·s ont choisi pour décrire les femmes et les hommes. Quelques termes intéressants ont toutefois été mentionnés comme humains (6), homo sapiens (1), gens (1) et vivant (1).

5.4.3. Loisirs plaisant plus aux filles, aux garçons ou aux deux sexes

Dans cette partie, il a été demandé aux élèves de mentionner des loisirs qu'il·elle·s considèrent comme étant plus adaptés pour les filles, les garçons et pour les deux sexes. Certaines réponses n'ont pas été prises en compte, car elles ne correspondaient pas à des loisirs mais à des métiers. Les loisirs les plus fréquemment cités pour les filles (fig. 14) sont les suivants : la danse, mentionné à 27 reprises, le maquillage, noté 14 fois et le shopping, choisi 10 fois. Pour les garçons (fig. 15), il s'agit du football, mentionné 29 fois, du basketball, 19 fois et des jeux vidéo, mentionnés à 17 reprises.

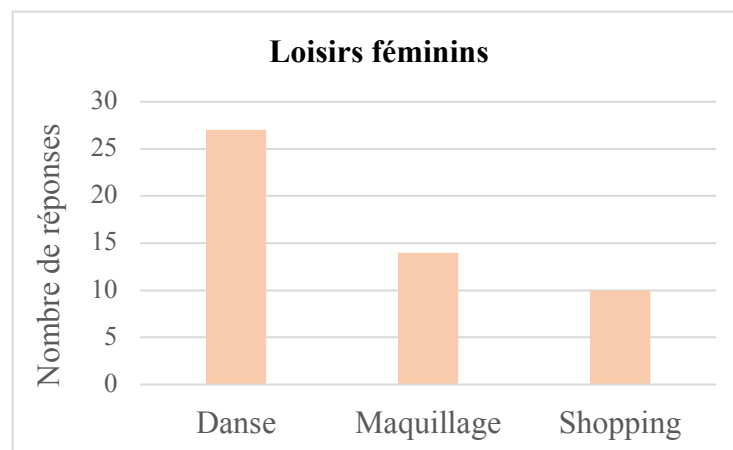


Figure 14 : Les trois loisirs considérés comme plaisant aux filles

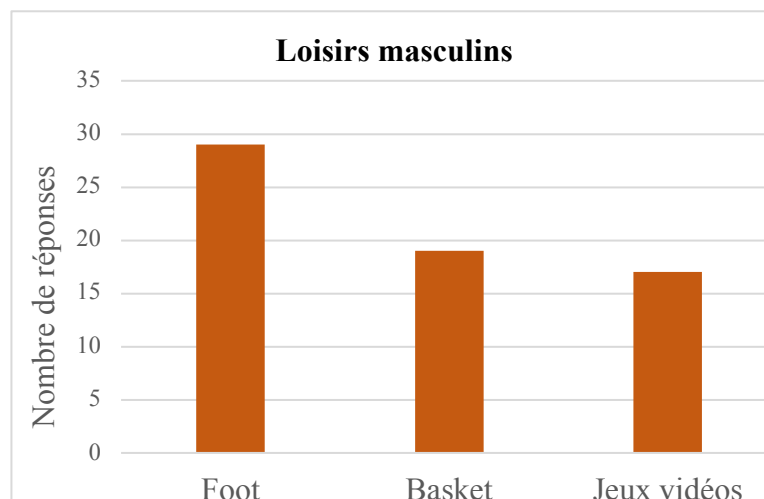


Figure 15 : Les trois loisirs considérés comme plaisant aux garçons

Au vu des réponses diverses proposées par les élèves, nous avons procédé à une catégorisation des activités : sept catégories pour les filles (fig. 16) et cinq pour les garçons (fig. 17). Commençons avec les catégories des activités considérées comme féminines :

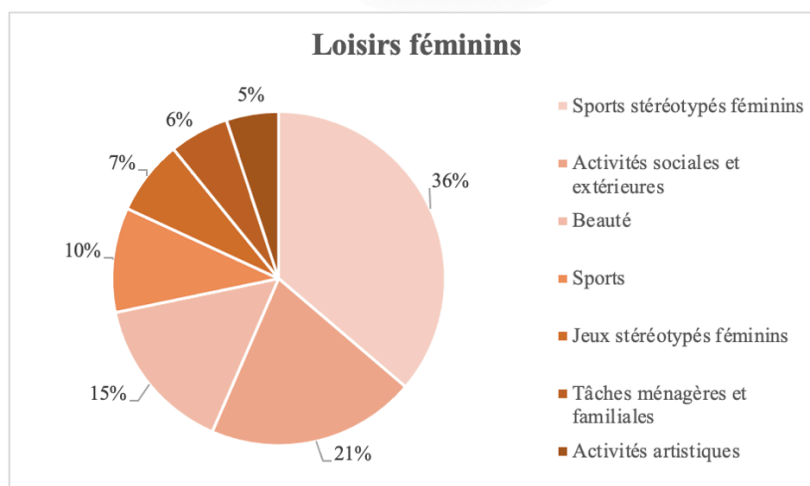


Figure 16 : Les différentes catégories de loisirs des filles

La première catégorie regroupe les activités sportives pouvant être stéréotypées comme réservées aux filles. Ce groupe a été choisi à 50 reprises et il comporte les activités suivantes : danse (27), gymnastique (9), patinage (8), équitation (5) et pom-pom-girl.

La deuxième catégorie regroupe les activités sociales et extérieures. Ce groupe a été choisi à 28 reprises et comporte les activités suivantes : shopping (10), voir ses amis (8), réseaux sociaux (2), discuter (2), cinéma (2), converser, raconter des secrets, restaurant et téléphone.

La troisième catégorie regroupe les activités en lien avec la beauté. Ce groupe a été choisi à 21 reprises et comporte les activités suivantes : maquillage (14), coiffure (3), habillement (2), esthétique et vernis.

La quatrième catégorie regroupe les activités sportives. Ce groupe a été choisi à 14 reprises et comporte les activités suivantes : volley (3), natation (3), foot (3), basket (2), athlétisme (2) et fitness.

La cinquième catégorie regroupe les activités en lien avec des jeux d'enfants stéréotypés féminins. Ce groupe a été choisi 10 fois et comporte les activités suivantes : poupée (9) et se déguiser en princesse.

La sixième catégorie regroupe les activités en lien avec les tâches ménagères et familiales. Ce groupe a été choisi à huit reprises et comporte les activités suivantes : cuisine (5), ménage (2) et s'occuper des enfants.

La septième catégorie regroupe les activités artistiques. Ce groupe a été choisi à sept reprises et comporte les activités suivantes : chant (3), dessin, lecture, musique et théâtre.

Passons à présent aux garçons :

La première catégorie regroupe les activités sportives pouvant être stéréotypées comme réservées aux garçons. Ce groupe a été choisi à 72 reprises et comporte les activités suivantes : foot (29), basket (19), sport (9), rugby (6), hockey (3), musculation (2), handball, tennis, uni-hockey et volley.

La deuxième catégorie regroupe les activités liées aux écrans. Ce groupe a été choisi à 27 reprises et comporte les activités suivantes : jeux vidéo (17), télévision (5), Formule 1 (5) et animes.

La troisième catégorie regroupe les activités physiques impliquant le combat. Ce groupe a été choisi à neuf reprises et comporte les activités suivantes : boxe (6), se battre (2) et sport de combat.

La quatrième catégorie regroupe les activités sociales extérieures. Ce groupe a été choisi à cinq reprises et comporte les activités suivantes : voir ses ami·e·s (2), jouer dehors, restaurant et soirée.

La cinquième catégorie regroupe les activités sociales en rapport avec le sexe opposé. Ce groupe a été choisi à trois reprises et comporte les activités suivantes : regarder les filles (2) et sortir avec des filles.

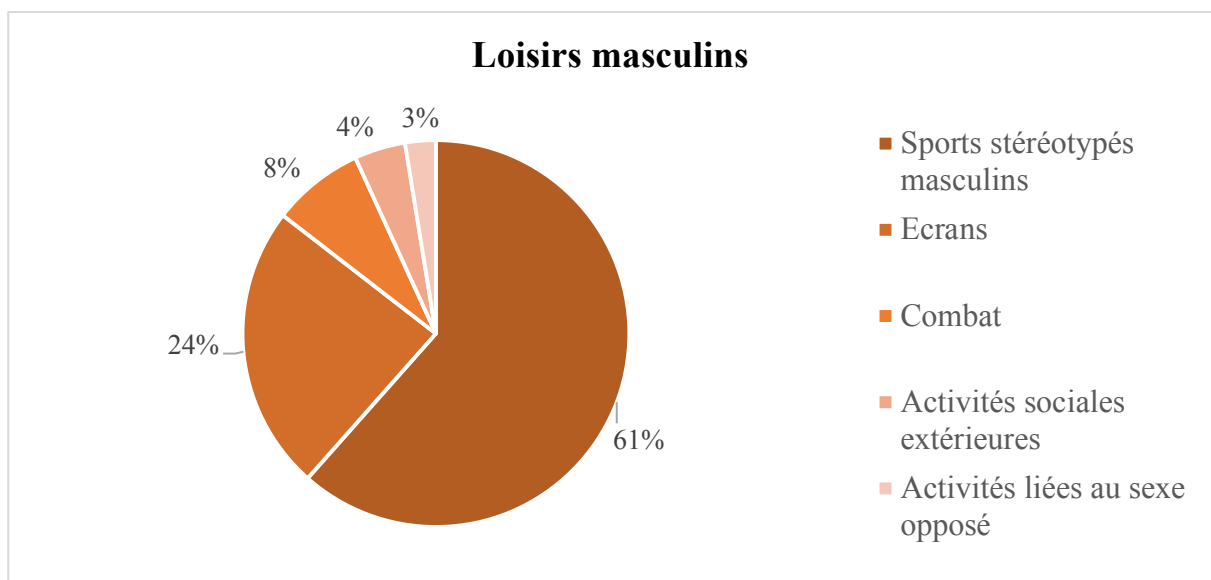


Figure 17 : Les différentes catégories de loisirs des garçons

Les activités mentionnées par les élèves concernant les deux sexes n'apportent rien de particulièrement intéressant si ce n'est des activités nouvelles, jamais mentionnées pour les filles ou les garçons comme le badminton, le bowling, dormir, la grimpe, la randonnée et les voyages.

5.4.4. Métiers adaptés aux femmes, aux hommes ou aux deux sexes

Finally, dans la dernière partie du questionnaire, dix métiers étaient présentés aux élèves et il leur était demandé, pour chacun de ces métiers, d'indiquer si celui-ci était, selon eux·elles, plus adapté aux femmes, aux hommes ou aux deux sexes et de justifier leurs réponses. Les métiers que les élèves devaient évaluer étaient les suivants : avocat·e, infirmier·ère, chauffeur·euse de camion, chef·fe d'entreprise, enseignant·e, ouvrier·ère, chirurgien·ne, secrétaire, coiffeur·euse et informaticien·ne.

Parmi ces dix métiers, cinq ont été majoritairement identifiés par nos élèves comme étant adaptés aussi bien aux femmes qu'aux hommes. C'est le cas du métier d'avocat·e, de coiffeur·euse, d'enseignant·e, de chef·fe d'entreprise et de chirurgien·ne. La principale justification donnée par nos élèves à ce sujet est liée à des notions d'égalité entre les sexes. Il convient tout de même de noter un certain nombre de points. Premièrement, pour le métier d'enseignant·e, la minorité d'élèves (10) qui n'a pas indiqué ce métier comme étant adapté aux deux sexes l'ont considéré comme étant plus adapté aux femmes, avec pour principale justification leur expérience personnelle (par exemple « durant toute ma scolarité je n'ai eu presque que des femmes enseignantes »). Au contraire, en ce qui concerne le métier chef·fe d'entreprise, la minorité d'élèves (12) qui n'a pas indiqué ce métier comme étant adapté aux deux sexes l'a considéré comme étant plus adapté aux hommes. Les deux catégories de justification principales à cela étaient basées soit sur la représentation des élèves de ce métier (d'après eux·elles, les hommes sont plus connus comme étant des chefs d'entreprise, avec pour exemples cités plusieurs fois Elon Musk et Bill Gates), soit sur des caractéristiques propres au genre (par exemple, les hommes ont une meilleure gestion de l'argent, sont plus stricts et plus autoritaires). De même, pour la minorité d'élèves (11) ne le considérant pas comme adapté aux deux sexes, le métier de chirurgien·ne serait plutôt adapté aux hommes, avec pour principale justification la représentation de ce métier dans les médias et/ou séries télévisées. En ce qui concerne le métier de coiffeur·euse, de nombreuses réponses ont révélé que, selon nos élèves, les hommes vont plutôt chez des coiffeurs alors que les femmes vont chez des coiffeuses, ce qui explique pourquoi ce métier convient aux deux sexes.

Malgré une proportion toujours élevée (plus de 50%) de réponses indiquant que ces métiers conviennent, selon nos élèves, aussi bien aux femmes qu'aux hommes, deux professions ont présenté une nette tendance du côté des femmes. Il s'agit d'infirmier·ère et de secrétaire. En effet, 25 élèves sur 59 ont jugé que le métier d'infirmier·ère était plus adapté aux femmes, alors qu'aucun·e n'a estimé que ce métier était plus adapté aux hommes. Les justifications de nos élèves font référence à des caractéristiques propres au genre, notamment le fait que les femmes seraient plus délicates et soigneuses, plus patientes, meilleures pour reconforter. Par ailleurs, plusieurs élèves ont mentionné leur expérience, en affirmant par exemple « à chaque fois que je vais à l'hôpital c'est une femme qui me reçoit ». Il en va de même pour le métier de secrétaire, que 26 élèves sur 57 ont estimé être plus adapté aux femmes contre zéro pour les hommes. À nouveau, la justification principale repose sur des caractéristiques propres au genre, les femmes étant perçues comme étant plus polies, accueillantes et ayant un contact facile avec les gens.

Au contraire, et ce toujours malgré une majorité d'élèves estimant que ce métier correspond aussi bien aux femmes qu'aux hommes, nos résultats montrent que le métier d'informaticien·ne a, quant à lui, une forte connotation masculine. En effet, 22 élèves sur 55 ont estimé que ce métier était plus adapté aux hommes, alors qu'aucun·e n'a jugé ce métier comme étant plus adapté aux femmes. Les justifications de nos élèves à ce sujet sont liées tant à l'intérêt (par exemple en lien avec les jeux vidéo) qu'aux compétences (par exemple « c'est trop compliqué pour les femmes », « les hommes sont plus performants »), aux caractéristiques propres au genre (par exemple « les hommes ont plus de facilité avec la technologie ») ou à l'expérience personnelle des élèves.

Finalement, deux métiers se sont révélés comme étant considérés plus adaptés aux hommes par une majorité des participant·e·s. Il s'agit d'ouvrier·ère et de chauffeur·euse de camion. En effet, 54% de nos élèves ont estimé que le métier d'ouvrier·ère était plus adapté aux hommes, pour des raisons liées à des caractéristiques propres au genre (« ce métier nécessite de la force, du courage, est physique, trop difficile pour les femmes ») ainsi qu'à leur expérience (« on voit peu de femmes sur les chantiers »). Par ailleurs, 63% des participant·e·s ont affirmé que chauffeur·euse de camion est un métier d'hommes. Parmi les catégories de justifications reviennent les notions de compétences (« les femmes conduisent moins bien »), de conditions de travail (« de nuit, c'est dangereux ») et d'expérience (« je n'ai jamais vu de femmes faire ça »). De plus, il est intéressant de noter qu'une justification fréquemment mentionnée est liée à la nécessité d'avoir de la force pour effectuer ce travail, que les femmes n'auraient pas. Un élève a notamment écrit « les femmes qui font ça sont des bonhommes ».

Tous les résultats décrits ci-dessus sont présentés dans la figure 18 ci-dessous.

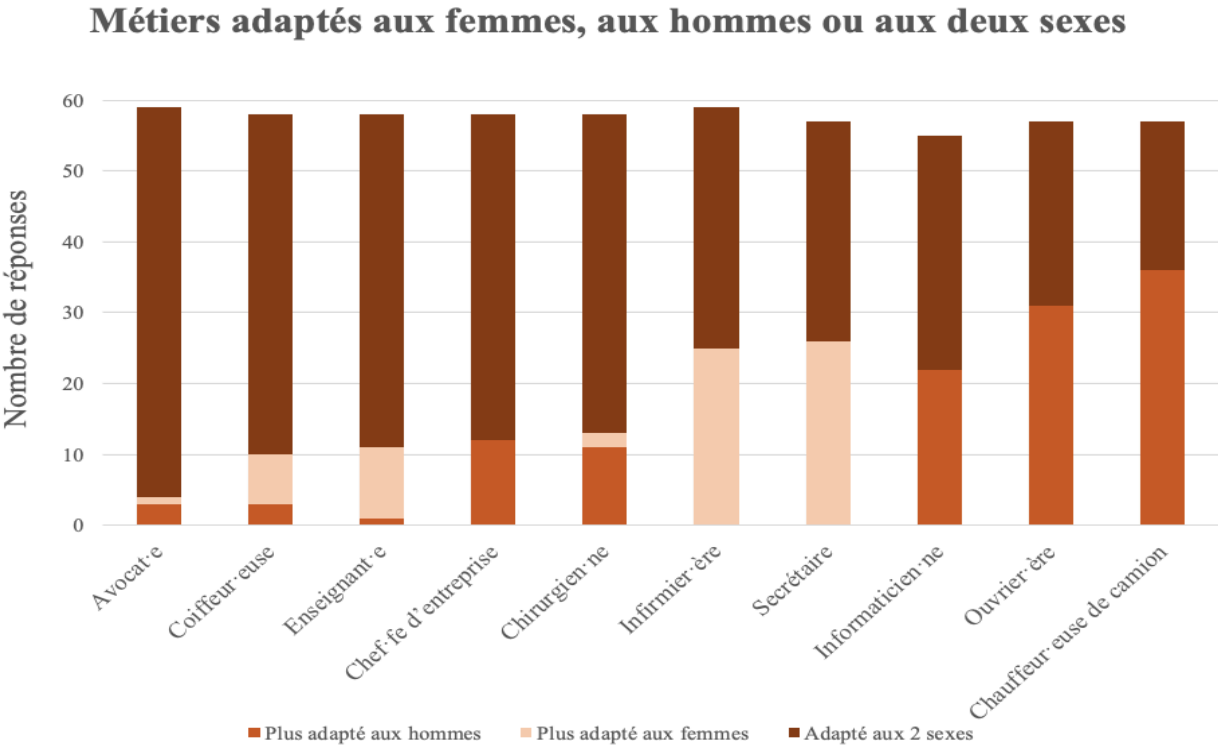


Figure 18 : Métiers adaptés aux femmes, aux hommes ou aux deux sexes

6. Discussion

6.1. Intérêt et sentiment d'efficacité personnelle

Nos résultats ont montré que l'intérêt pour les différentes branches scolaires examinées diffère en fonction du genre. En effet, les garçons préfèrent les mathématiques et les sciences, alors que les filles préfèrent l'allemand. Ces résultats sont cohérents avec de nombreuses recherches ayant mis en avant la préférence des filles pour les langues et celle des garçons pour les branches scientifiques (Breda, 2014 ; Duru-Bellat, 2016 ; Morin-Messabel, 2014 ; Plante et al., 2010). Cependant, il est intéressant de noter que cette distinction entre les genres n'a pas été observée pour le français, une discipline qui, comme l'allemand, est pourtant généralement associée au sexe féminin (Breda, 2014 ; Duru-Bellat, 2016 ; Morin-Messabel, 2014 ; Plante et al., 2010). Une explication possible réside dans la représentation moins stéréotypée de cette discipline dans notre établissement. En effet, alors que les files d'allemand et d'anglais sont composées d'une très large majorité d'enseignantes femmes, celle de français est plus mixte, composée tout aussi bien d'enseignants que d'enseignantes. Comme le soulignent Morin-Messabel (2014) et Breda (2014), l'environnement socio-culturel joue un rôle crucial dans la représentation que les élèves ont des différentes disciplines et il s'avère que les enseignant·e·s sont de forts modèles d'identification. Ainsi, il se peut que les garçons aient tendance à moins s'intéresser à l'allemand, car ils n'ont pas de modèle identificatoire.

Les résultats de notre recherche ont également montré que l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle semblent corrélés. En effet, les mêmes tendances ont été observées pour ces deux variables : les garçons s'estiment plus compétents que les filles en mathématiques et en sciences, alors que ces dernières ont un sentiment d'efficacité supérieur en allemand. En ce qui concerne le français, bien que les filles et les garçons aient exprimé un intérêt identique pour cette discipline, nos résultats montrent néanmoins que ces derniers s'estiment légèrement plus compétents. Nous émettons l'hypothèse que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves pour les différentes branches scolaires peut être en lien avec des pratiques éducatives différenciées. En effet, comme l'ont montré Fournier, Durant-Delvigne et De Bosscher (2020), il semble que les enseignant·e·s ont des comportements et des attentes différentes vis-à-vis des filles et des garçons en fonction des différentes branches, ce qui peut influencer sur le sentiment d'efficacité des élèves. En ce qui concerne le français, nous supposons que les garçons se sentent plus compétents, car ils ont davantage confiance en eux et sont plus à l'aise pour s'exprimer par oral, alors que les filles ont moins tendance à se mettre en avant. Notons qu'il

serait particulièrement intéressant d'avoir accès aux notes des élèves, de façon à vérifier si le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite réelle sont en adéquation.

De manière générale, nous avons été surprises de constater que, sans distinction de sexe, les mathématiques est la discipline pour laquelle les élèves se sentent le plus compétent·e·s. En effet, de par notre expérience, les mathématiques sont généralement une discipline mal-aimée et posant de grandes difficultés aux élèves. Nous émettons l'hypothèse que ces dernier·ère·s se sentent plus compétent·e·s dans cette branche qu'en français par exemple, car il s'agit d'une discipline plus concrète et rationnelle. En effet, à ce niveau scolaire, le français nécessite de la créativité et de l'imaginaire, notamment lorsqu'il s'agit de production écrite. Ayant moins de repères, il se peut que les élèves se sentent ainsi moins à l'aise. Il serait intéressant de pouvoir étayer ce point en effectuant des entretiens afin de mieux comprendre les raisons expliquant ce résultat.

Finalement, les résultats de cette partie de notre étude ont montré que nos élèves sont resté·e·s très nuancé·e·s quant à leur intérêt et à leur sentiment d'efficacité. Nous supposons que le fait qu'aucun·e élève n'ait indiqué détester une branche peut être lié au fait que nous sommes leurs enseignantes. À l'inverse, le fait qu'aucun·e élève n'ait affirmé adorer une branche pourrait être expliqué par une certaine pression sociale selon laquelle il est honteux d'adorer l'école. Notons que quatre classes sur les cinq interrogées étaient de niveau VG, ce qui a peut-être également influencé ce résultat. En effet, les élèves de VG, souvent plus éloigné·e·s de la « culture scolaire », peinent parfois à comprendre le sens de ce qui leur est enseigné à l'école et lui accordent ainsi peu de valeur (Bautier et Goigoux, 2004).

6.2. Choix professionnels

Pour rappel, il est question dans cette partie des choix professionnels des élèves, à savoir des critères de choix d'un métier futur, du métier rêvé et du métier visé des élèves.

Le critère premier tant pour les filles que pour les garçons est le salaire. En effet, les élèves ont mentionné un grand intérêt pour un salaire élevé. Il est intéressant de noter le peu de mention pour les compétences. Les élèves ne semblent pas estimer indispensable d'en avoir pour un métier ou alors il·elle·s imaginent peut-être qu'il·elle·s apprendront les compétences nécessaires sur le tas.

Les filles sont plus nombreuses à citer les conditions de travail. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elles sont au courant des discriminations envers les femmes régnant majoritairement dans le monde professionnel comme le harcèlement. Les filles sont également celles qui mentionnent majoritairement le critère du *care*, ce qui correspond aux recherches indiquées dans la littérature, notamment Kergoat (2014).

Le critère de l'intérêt est plus important pour les garçons que pour les filles, ces dernières se focalisent plus sur les conditions que sur l'intérêt. Ceci est peut-être dû au fait que le mouvement #MeToo ou encore l'affaire Weinstein ont fait la une des médias et que la question de la place de la femme au sein de la société patriarcale ne peut être inconnue de la part d'adolescentes (e.g. Brugère, 2020).

En ce qui concerne le métier rêvé, les filles portent principalement leur choix sur les métiers en lien avec la santé et le social. Quant aux garçons, ils sont nombreux à rêver d'un métier lié au sport, ce qui n'est le cas d'aucune fille. Le choix du métier rêvé correspond donc aux stéréotypes de genre. Il est intéressant de souligner que les métiers rêvés par les filles ont tendance à être plus réalistes que ceux des garçons. Une des raisons pourrait être qu'au sein de la société, il est fréquent de laisser les garçons rêver plus que les filles. Les choix de ces dernières semblent prendre en compte les attentes sociales à leur égard, comme leur futur rôle maternel. Il nous a paru étonnant que les métiers du droit aient été si peu choisis par les garçons puisqu'une majorité des avocats de grandes études présents notamment dans les médias sont des hommes. Enfin, notons que les réponses données par les garçons sont plus variées que celles des filles. Le fait que le choix des garçons soit plus diversifié que celui des filles a également été observé par Vouillot (2007) qui déclare : « La diversité des filières professionnelles et des métiers connotés « masculins » est plus étendue que celle des filières et professions connotées « féminines ». »

Quant au métier visé, les réponses des filles sont plus restreintes que celles des garçons. Ce résultat genré est donc similaire entre le métier rêvé et visé. De plus, les choix des élèves sont stéréotypés. En effet, les filles visent des métiers liés à la santé et au social – ce qui correspond d'ailleurs à leur métier rêvé – et les garçons choisissent des métiers en lien avec le bâtiment et la catégorie ingénierie et architecture – ce qui, à l'inverse des filles, ne concorde pas à leur métier rêvé. Lorsque le métier rêvé et le métier visé est différent, cela est dû à, selon nous, deux raisons principales. La première est une sorte de « retour à la réalité », c'est-à-dire que les élèves, filles comme garçons, choisissent en définitive un métier plus réaliste. Par exemple, au lieu de devenir footballeur professionnel, les élèves indiquent la profession de peintre carrossier

ou électricien. La seconde est une diminution de la perspective professionnelle comme le fait de ne plus devenir vétérinaire ou avocate mais esthéticienne ou encore ne plus devenir chirurgienne mais infirmière. Ici, les attentes et les aspirations des élèves sont différentes, cela a notamment été démontré par Yamamoto et Holloway (2010).

6.3. Adhésion aux stéréotypes de genre

Afin de mesurer l'adhésion de nos élèves aux stéréotypes de genre, nous leur avons, dans un premier temps, demandé d'indiquer leur degré d'accord au sujet de diverses affirmations, ce qui nous a permis d'établir un score d'adhésion pour chaque élève. Les résultats obtenus à l'aide de cette première méthode ont démontré que les élèves adhèrent relativement peu aux stéréotypes de genre. Toutefois, les garçons y adhèrent davantage que les filles.

Les trois autres manières de mesurer l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre ont cependant montré des résultats bien plus contrastés. En effet, les résultats obtenus après avoir demandé aux participant·e·s de citer des adjectifs décrivant, selon eux·elles, les femmes et les hommes montrent que la représentation que nos élèves ont de la femme et de l'homme diffère peu entre les filles et les garçons et que cette dernière est tout à fait conforme aux stéréotypes de genre décrits par le « Bem sex roles inventory » mentionné par Plante et al. (2010). En effet, selon les réponses citées par nos élèves, la femme est décrite comme belle, intelligente, gentille, patiente, calme, délicate et douce, alors que l'image de l'homme fait majoritairement référence à sa force et à sa masculinité. Ces résultats sont conformes à l'observation de Daréoux (2007), qui note qu'« à la télé comme dans les médias pour enfants, la femme est souvent représentée de manière stéréotypée et peu variée avec une grande importance accordée à sa beauté, alors que les personnages masculins sont présentés comme des héros ».

Passons à présent aux loisirs considérés comme étant plus adaptés aux filles, aux garçons et aux deux sexes. Les trois loisirs les plus cités par les filles et les garçons sont très stéréotypés. Deux des trois loisirs plus adaptés aux filles sont liés à l'aspect physique (maquillage et shopping), ce qui correspond à ce que nous avons observé à propos des adjectifs descriptifs féminins. Quant aux garçons, le football est le loisir qui a été le plus mentionné, suivi du basketball. Notons que les résultats concernant les loisirs dits masculins sont entièrement orientés vers le sport. Les activités sportives sont aussi les loisirs les plus mentionnées chez les filles, mais elles sont suivies de très près par des activités sociales et liées à la beauté. Enfin, les loisirs cités pour les filles et les garçons sont très distincts, la majorité des loisirs cités pour les filles ne sont, de ce fait, jamais cités pour les garçons et vice-versa.

Il est également intéressant de souligner que les tâches ménagères ont été plusieurs fois citées comme des loisirs féminins, révélant ainsi le stéréotype selon lequel la femme s'occupe de son foyer. Précisons que parmi les huit élèves ayant mentionné ce « loisir » pour les filles, six sont des garçons. Un autre point qui a retenu notre attention est la mention de quelques élèves de loisirs plus adaptés pour les garçons ayant un rapport avec le sexe opposé, comme le fait de regarder ou de sortir avec des filles. Le fait que cela soit considéré comme un loisir est surprenant, tout comme le fait qu'aucune fille n'a mentionné les garçons dans ses loisirs.

Penchons-nous à présent sur les métiers considérés comme étant plus adaptés aux femmes, aux hommes et aux deux sexes ainsi qu'aux justifications données par les élèves.

De manière générale, les différents métiers proposés aux élèves ont été considérés comme étant adaptés aussi bien aux femmes qu'aux hommes. La justification apportée était majoritairement liée à l'égalité entre les femmes et les hommes, ce qui démontre que les élèves ont bien intégré cette notion d'égalité d'accès et de capacités face aux professions. Soulignons que ce résultat ne correspond pas aux choix de métiers rêvés et visés des élèves qui sont, à l'inverse, très stéréotypés. Cependant, la grande majorité des métiers présentés sont soit considérés comme adaptés aux deux sexes, soit plus adaptés à l'un ou à l'autre. Dans ce dernier cas, les choix sont stéréotypés, par exemple les métiers d'infirmier·ère et de secrétaire sont considérés comme féminins et les métiers d'ouvrier·ère et de chauffeur·euse de camion comme masculins.

Les justifications des élèves se basent principalement sur leur expérience personnelle, sur les caractéristiques qu'il·elle·s considèrent comme propres au genre et sur leur représentation qu'il·elle·s ont de ce métier. Le fait qu'une division sexuée du travail persiste dans la majorité des formations engendre ce que Vouillot (2007) appelle des « prototypes sexués », ce qui donne lieu à des modèles identificatoires genrés que les élèves perçoivent dans les médias, les séries télévisées, etc.

Il est intéressant de relever que les quatre manières utilisées pour mesurer l'adhésion de nos élèves aux stéréotypes de genre n'ont pas donné des résultats similaires. En effet, alors que le score d'adhésion établi sur la base du degré d'accord concernant différentes affirmations a révélé une faible adhésion, les résultats issus des adjectifs utilisés pour décrire les hommes et les femmes, des loisirs considérés comme plaisant aux filles ou aux garçons et la vision des métiers correspondant préférentiellement aux femmes ou aux hommes ont, quant à eux, montré que les perceptions de nos élèves sont fortement influencées et conformes aux stéréotypes de genre. Il est possible que la tournure de nos questions ait influencé ces résultats. En effet, en

leur demandant de citer des adjectifs et des loisirs correspondant respectivement aux femmes ou aux hommes, nous avons peut-être induit nos élèves à faire appel à une vision stéréotypée des genres. Les résultats sont, de ce fait, à considérer avec précaution. Bien que les tournures de phrases aient pu influencer les élèves, les réponses qu'il·elle·s nous ont fournies démontrent que ces dernier·ère·s adhèrent ou tout du moins véhiculent des stéréotypes de genre.

7. Conclusion

Le but de notre travail était d'étudier l'étendue des stéréotypes de genre au sein de notre établissement ainsi que leur influence sur l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnelle et les choix d'orientation professionnelle de nos élèves.

Nous avons observé que les élèves ont obtenu un score d'adhésion aux stéréotypes relativement bas qui ne correspond pas aux résultats concernant les adjectifs descriptifs féminins et masculins et à propos des loisirs qui étaient, quant à eux, très stéréotypés. Cette adhésion au stéréotype doit certes être nuancée, comme explicité plus haut.

Concernant l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves pour les quatre branches stéréotypées féminines et masculines, les résultats confirment ce qui est avancé dans la littérature : les filles se sentent plus douées dans les branches stéréotypées comme féminines (par exemple l'allemand) et, inversement, les garçons se sentent plus doués dans celles stéréotypées masculines (par exemple les mathématiques et les sciences). Le français est une discipline faisant exception.

Pour ce qui est des choix professionnels, les élèves – filles comme garçons – considèrent que le salaire est le critère premier. Ce résultat est intéressant car, à l'inverse, les adultes femmes s'informent peu sur leur futur salaire lors des recrutements professionnels. De plus, elles ont moins tendance à le négocier que les hommes. Ceci a notamment été mis en avant lors du sondage OpinionWay réalisé pour l'entreprise KPMG, en partenariat avec la Chaire RSE d'Audencia (Siddique et Duhamel, 2019). Nous émettons l'hypothèse que les femmes ont tendance à se contenter du salaire proposé, car, d'une part, elles sous-estiment leur valeur sur le marché du travail et, d'autre part, elles craignent de compromettre leur chance d'engagement en tentant une négociation salariale. Une seconde hypothèse pourrait être liée à la socialisation différenciée entre les filles et les garçons, ces dernières étant moins encouragées à se mettre en avant, à développer un esprit de compétition et à s'affirmer.

Le deuxième critère le plus choisi, particulièrement par les filles, est les conditions de travail telles que le nombre de semaines de vacances et l'ambiance sur le lieu de travail. Pour les garçons, il s'agit de l'intérêt, c'est-à-dire le fait « d'aimer » un métier. Enfin, concernant le métier rêvé et le métier visé, les choix des élèves sont fortement stéréotypés : les filles choisissent majoritairement un métier rêvé dans le milieu de la santé et du social et les garçons dans le milieu sportif. Les choix des métiers visés sont plutôt similaires et lorsque ce n'est pas le cas, il s'agit avant tout d'une sorte de « retour à la réalité » ou d'une diminution de la

perspective professionnelle. Notons que les choix professionnels des garçons sont plus variés que ceux des filles, ce qui confirme les tendances des statistiques nationales.

Avant de nous intéresser aux pistes d'action possibles, il est nécessaire de garder à l'esprit que notre travail comporte certaines limites et biais. Tout d'abord, notre recherche est basée sur un échantillon restreint qui n'est pas forcément représentatif de l'ensemble de la population étudiée. Ensuite, le fait que nous soyons deux femmes et à la fois enseignantes et chercheuses auprès des élèves interrogé·e·s induit un biais inévitable. Les élèves auront en effet tendance à donner des réponses qu'il·elle·s considèrent recevables. Notons également que les élèves n'ont pas participé à cette étude de manière volontaire et que certain·e·s ont peut-être rempli le questionnaire de manière peu réfléchie et de sorte à terminer le plus rapidement possible. Enfin, afin de mesurer l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre, nous leur avons demandé de citer des adjectifs, des loisirs et des métiers correspondant, selon eux·elles, préférentiellement aux femmes, aux hommes et aux deux sexes. Cette méthode a probablement poussé les élèves à donner des réponses stéréotypées, ne correspondant pas nécessairement à leur avis réel. Il aurait peut-être été préférable de formuler les questions différemment de sorte à ne pas induire des réponses catégorisées.

À la suite de ce travail de recherche, nous nous sommes penchées sur les perspectives possibles qui pourraient, dans un second temps, permettre d'aller au-delà des résultats observés et de nuancer l'adhésion au stéréotype de genre des élèves. Premièrement, il serait sans aucun doute très intéressant de faire des entretiens avec des élèves, car cela permettrait d'approfondir leurs réponses. Cependant, nous avons pris la décision de ne pas faire d'entretien de peur que cela ne soit pas utilisable par la suite. En effet, une majorité de nos élèves ne semblaient pas suffisamment collaboratif·ve·s pour prendre du temps à côté de leurs périodes à l'école pour répondre correctement et honnêtement à nos questions. Nous aurions pu, cela dit, faire une sélection d'élèves ayant donné des réponses plus développées dans le questionnaire, manifestant un questionnement et un intérêt pour la thématique et méritant d'être approfondis.

Nous avons également pensé inclure le contexte familial des élèves ce qui aurait permis de mieux comprendre les fondements des réponses des élèves. Ce point est notamment mentionné par Depoilly (2014) pour qui le « contexte socio-économique et familial » des élèves devrait être pris en compte, car il est lié aux « rapports sociaux de sexe ». De plus, cela permettrait également de comprendre quelles sont les figures maternelles et paternelles des élèves (Depoilly, 2014). Nous n'avons finalement pas retenu cette question dans notre questionnaire,

d'une part, car il nous paraissait délicat de poser une telle question tout en la formulant d'une manière adaptée et, d'autre part, car il n'était pas certain que les réponses des élèves nous permettent réellement de les catégoriser au sein de divers contextes socio-économiques et familiaux. Enfin, il aurait aussi été intéressant d'inclure les résultats scolaires des élèves afin de faire des liens notamment avec l'intérêt pour les différentes branches scolaires et le sentiment d'efficacité personnelle.

Au vu de nos résultats, nous nous sommes questionnées sur les éventuelles pistes d'action qui pourraient être mises en place. Divers éléments peuvent être instaurés pour lutter contre le déséquilibre genré perçu dans les choix d'orientation professionnelle et les formations choisies par les filles et les garçons. Comme le rappelle Duru-Bellat (2016), l'école s'avère être un lieu au sein duquel les élèves apprennent à savoir quels comportements sociaux liés au genre il·elle·s doivent adopter afin d'avoir une attitude adéquate en fonction de leur genre. Cet apprentissage a lieu entre pairs mais également dans le rapport avec les enseignant·e·s. Un point essentiel très régulièrement mis en avant dans la littérature est l'importance des enseignant·e·s, comme nous l'illustrons ci-après.

En effet, il est indispensable de rappeler que les enseignant·e·s contribuent non seulement à la reproduction des stéréotypes sexués ainsi qu'aux schémas sociaux traditionnels (Jarlégan, 2009), mais également aux représentations sexuées des disciplines scolaires (Fournier, Durand-Delvigne & De Bosscher, 2020). Cette même étude a démontré que si les interactions entre enseignant·e et élève tendent vers une parité – en comparaison aux premières études des années 1990 –, les interactions restent malgré tout différentes, par exemple les feedbacks sont différenciés selon le genre de l'élève. Les enseignant·e·s devraient être davantage formé·e·s à ces questions, en premier lieu pour être conscient·e·s des processus en action, également pour pouvoir amener d'éventuelles modifications dans leurs enseignements et leurs rapports avec les élèves. En effet, une des recommandations principales de l'étude menée par Fassa Recrosio et al. (2014) est d'introduire un cours spécifique et obligatoire sur l'égalité entre les femmes et les hommes lors du cursus de formation pédagogique puis lors de formations continues. En effet, il est tout à fait imaginable qu'un certain nombre d'enseignant·e·s ne soient pas conscient·e·s de leurs actes et de leurs conséquences. Être conscient·e·s n'est toutefois qu'une première étape qui doit être suivie de véritables actions mises en place au sein des établissements. Cependant, ces dernières ne peuvent prendre leur sens uniquement si les politiques éducatives font de l'égalité entre les sexes une visée prioritaire. Bien que cette volonté d'égalité soit déjà présente dans les prescriptions inscrites dans la Recommandation de 1993, de grandes lacunes demeurent

néanmoins (Grossenbacher, 2006). En effet, l'égalité des sexes ne figure pas dans le Plan d'Études Romand (PER). De ce fait, afin de légitimer cette question auprès des établissements scolaires et des enseignant·e·s, il serait indispensable de l'inclure de manière explicite dans les prescriptions institutionnelles telles que le PER (Fassa, 2013 ; Fassa Recrosio et al., 2014).

Enfin, si l'on se focalise sur les choix genrés au niveau de l'orientation et de la profession, Breda (2014) propose une méthode efficace qui est l'intervention de « rôles modèles ». Il s'agit de faire interagir des étudiantes avec des scientifiques femmes auxquelles elles peuvent s'identifier. Cette méthode pourrait être adaptée à l'école obligatoire en proposant des journées durant lesquelles les élèves, filles comme garçons, pourraient interagir avec des femmes et des hommes ayant des métiers divers. Plusieurs projets ont déjà été mis en place dans le canton de Vaud par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) et le Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes, tels que la Journée Oser tous les métiers – Futur en tous genres, la création de laboratoires de mathématiques ou des cours facultatifs « découvertes mathématiques »⁸.

Dans cette même perspective, une meilleure représentativité des femmes et des hommes dans l'ensemble des disciplines scolaires permettrait de casser ou du moins d'ébranler les stéréotypes de genre liés aux disciplines. Cela aurait également un impact sur les modèles d'identification qu'ont les élèves puisque les enseignant·e·s sont inévitablement des exemples pour eux·elles.

Les résultats de cette étude ont démontré l'importance de la question du genre et de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le milieu scolaire. En effet, les élèves semblent avoir des stéréotypes de genre intériorisés influençant leurs choix professionnels. Pour favoriser un monde professionnel mixte et égalitaire, il est de ce fait indispensable que de nouvelles pratiques soient mises en place tant dans le domaine de la formation pédagogique qu'au sein des établissements scolaires, et ce en passant par les autorités.

⁸ URL : <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-def/actualites/news/14190i-renforcer-les-mathematiques-a-lecole>, consulté le 19 avril 2023.
URL : <https://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/formation-et-enseignement-jom-ecole-de-legalite-materiel-pedagogique-etc>, consulté le 19 avril 2023.

8. Bibliographie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bonnot, V. & Croizet, J.-C. (2011). Stereotype threat and stereotype endorsement: Their joint influence on mathematic performance. *Revue internationale de psychologie sociale*, 24(2), 105-120.
- Bréau, A., Schoch, L. & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Le retour de la non mixité à l'école : ce qu'en pensent les élèves. *Carrefours de l'éducation*, 45 (1), 163-178.
- Breda, T. (2014). Pourquoi y a-t-il si peu de femmes en sciences ?. *Regards croisés sur l'économie*, 15(2), 99-116.
- Brugère, F. (2020). La persistance du patriarcat. *Multitudes*, 79(2), 193-198.
- Costes, J., Houadec, V. & Lizan, V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématiques et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Éducatives et formations*, 77, 55-61.
- Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, (1), 89-95.
- Depoilly, S. (2014). Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe. *La Découverte*, 31, 151-155.
- Desert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Ville, École, Intégration-Diversité*, 138, 31-36.
- Durif-Varembont, J.-P. & Weber, R. (2014). Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17, 151-165.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69, 90-100.
- Fassa Recrosio, F., Storari, C., Rolle, V. & Studer, M. (2014). Enseignement de l'égalité à l'école : pratiques et représentations enseignantes. Égalité entre hommes et femmes. Programme national de recherche PNR 60.
- Fassa, F. (2013). L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte ?. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 16, 13-29.

- Fournier, V., Durand-Delvigne, A. & De Bosscher, S. (2020). Garçons et filles : interactions pédagogiques différenciées ?. *Enfance*, 4, 509-526.
- Grandière, M. & Molin, M. (2004). *Le stéréotype : outil de régulations sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Grossenbacher, S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ? Rapport de tendances*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Herr, K. & Arms E. (2004). Accountability and single-sex schooling: a collision of reform agendas. *American educational research journal*, 41, 527-555.
- Hilliard, L. J. & Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child development*, 81, 1787-1798.
- Hirata, H., Laborie, G., Le Doaré, H. & Senotier, D. (2000). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hoffnung, M. (2011). Career and family outcomes for women graduates of single-sex versus coed colleges. *Sex Roles*, 65, 680-692.
- Huguet, P. & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 545-560.
- Huguet, P. & Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do no protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 1024-1027.
- Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducatives*, 2, 11-21.
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, 33, 16-34.
- Le Doeuff, M. (1989). *L'Étude et le Rouet*. Paris : Le Seuil.
- Legris, P. & Gutierrez, L. (2016). *Le collège unique : éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lexie (2021). *Une histoire de genres*. Vanves : Marabout.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V. Y. & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Morin-Messabel, C. (2014). Applications de la psychologie sociale : la thématique du genre en éducation. *Revue électronique de psychologie sociale*, 6, 24-33.

- Plante, I., Théorêt, M., & Favreau, O. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419.
- Siddique, R. & Duhamel, L. (2019, 8 novembre). *Les françaises négocient moins et sont discriminées*. URL : <https://kpmg.com/fr/fr/home/media/press-releases/2019/11/barometre-egalite-professionnelle-kpmg-audencia.html> (consulté le 19 avril 2023)
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British Educational research journal*, 35, 259-288.
- Théry, I. (2007). *La distinction de sexe : une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob.
- Tostain, M. (2016). Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe ? Revue de questions critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. *Bulletin de psychologie*, 69(3), 164-178.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. In : *Construction et affirmation de l'identité chez les filles et les garçons, les femmes et les hommes de notre société*. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP).
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *La Découverte*, 18, 87-108.
- Vouillot, F. (2010). La mixité, une évidence trompeuse ? Entretien avec martine Chaponnière, Université de Genève. *Revue française de pédagogie*, 171, 69-75.
- Weilenmann, C. (dir.) (2001). *Femmes Pouvoir Histoire. Histoire de l'égalité en Suisse de 1848 à 2000*. Berne : Commission fédérale pour les questions féminines CFQF.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.

9. Annexes

Annexe 1 : Le formulaire de demande d'autorisation pour les parents d'élèves



RECHERCHE

Mémoire professionnel : « Genre et éducation : liens entre l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre, l'intérêt et la réussite scolaire et les choix professionnels »

Responsables du projet de recherche :

Jamila Kandiah, jamila.kandiah@etu.hepl.ch

Juliette Recher, juliette.recher@etu.hepl.ch

Sous la direction de Muriel Guyaz, muriel.guyaz@hepl.ch

INFORMATION AUX PARENTS DES PARTICIPANT-E-S ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participant-e-s

- Objectifs généraux de la recherche : élargir les connaissances actuelles sur les causes et les conséquences des stéréotypes de genre en éducation et obtenir des pistes pour promouvoir l'égalité des chances de réussite scolaire et professionnelle entre les filles et les garçons.
- Procédure (déroulement pour le participant) : il sera demandé aux participant-e-s (élèves de 10H et 11H) de répondre à un questionnaire comportant majoritairement des questions fermées. Ce questionnaire permettra d'évaluer différentes variables, telles que l'adhésion aux stéréotypes de genre, l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite dans diverses branches scolaires ainsi que la profession visée par l'élève.
- Protection des données (mesures d'archivage/destruction des données) : le code d'éthique en vigueur dans les institutions telles que les Hautes Écoles Pédagogiques garantit formellement que les données récoltées ne sont utilisées qu'à des fins de formation et de recherche et que l'anonymat des élèves est préservé.

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon enfant participe à la recherche « Genre et éducation : liens entre l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre, l'intérêt et la réussite scolaire et les choix professionnels » », et j'autorise :

L'enregistrement de données le concernant par le biais de questionnaires OUI NON

J'accorde volontairement le droit à mon enfant de participer à cette recherche.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DES CHERCHEUSES

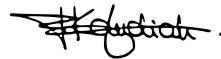
Les informations qui figurent sur ce formulaire de consentement et les réponses que nous avons données aux participant-e-s décrivent avec exactitude le projet.

Nous nous engageons à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Académie Suisse des Sciences* de la Haute École Pédagogique de Lausanne.

Juliette Recher

Jamila Kandiah





11.10.2022

11.10.2022

Annexe 2 : Texte lu aux élèves pour introduire le questionnaire

Bonjour à toutes et à tous.

Chacun d'entre vous va pouvoir compléter un questionnaire en ligne sur l'ordinateur. Ce questionnaire comporte des questions où vous devez écrire une réponse courte et des questions où vous devez cocher la case correspondant à la réponse de votre choix.

Le questionnaire est composé de 4 parties.

Dans la partie A, on vous demande d'indiquer votre prénom, classe, âge et sexe. On précise que ces données restent totalement anonymes.

Dans la partie B, on vous demande d'indiquer, pour 4 disciplines scolaires (FRA, ALL, MAT, SCN) à quel point elle vous intéresse et à quel point vous pensez être doué dans cette branche. Pour répondre aux questions, vous sélectionnez la case qui correspond.

Dans la partie C, vous devrez répondre à 3 questions courtes concernant vos futurs choix professionnels. Il n'est pas nécessaire d'écrire des phrases complètes mais juste des mots-clés.

Finalement, dans la partie D, on vous demande d'indiquer à quel point vous êtes d'accord avec un certain nombre d'affirmations, en cochant la case correspondante. Pour certaines questions, on vous demande aussi d'écrire une réponse courte ou de justifier votre réponse. On précise ici qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seul votre avis personnel nous intéresse !

Il est important que vous lisiez attentivement chaque question et que vous répondiez de manière honnête et sérieuse. Ce travail est important pour nos études et il ne faut pas répondre au bol. Si une question n'est pas claire, n'hésitez pas à lever la main pour me demander de l'aide. Quand vous avez répondu à une question, vous pouvez cliquer sur « suivant ». Vous pouvez toujours revenir en arrière en appuyant sur « précédent ». Vous avez toute la période pour répondre au questionnaire, prenez le temps. Sous chaque question, une petite barre vous indique où vous en êtes dans le questionnaire. Lorsque vous aurez répondu à la dernière question, vous pourrez cliquer sur « soumission » et vous aurez terminé le questionnaire. Levez la main quand vous avez terminé pour que je vienne vérifier avant de quitter la page !!

Merci de remplir le questionnaire de manière individuelle et silencieuse.

Vous pouvez à présent commencer en cliquant sur « commencer ».

mardi, novembre 15, 2022

Partie A : informations personnelles

Prénom et Nom

Dans quelle classe es-tu?

Quel âge as-tu?

Option 2

De quel sexe es-tu?

Option 2

Partie B : intérêt et sentiment d'efficacité personnelle

A quel point la discipline scolaire "français" t'intéresse-t-elle?

Option 2

A quel point la discipline scolaire "allemand" t'intéresse-t-elle?

Option 2

A quel point la discipline scolaire "mathématiques" t'intéresse-t-elle?

Option 2

A quel point la discipline "sciences de la nature" t'intéresse-t-elle?

Option 2

A quel point penses-tu être doué·e pour la discipline scolaire "français"?

Option 2

A quel point penses-tu être doué·e

Option 2

A quel point penses-tu être doué·e pour la discipline scolaire "mathématiques"?

Option 2

A quel point penses-tu être doué·e

Option 2

Partie C : choix professionnels

Sur quel(s) critère(s) vas-tu te baser lorsque tu devras choisir un métier?

Quel métier rêverais-tu de faire?

Quel métier penses-tu faire plus tard?

⁹ Le questionnaire est également en ligne. URL : <https://form.jotform.com/223052442315040>

Partie D

Pour cette étude, nous nous basons sur la binarité de genre, à savoir la conception selon laquelle 2 genres uniques (homme et femme) existent. De même, le questionnaire est basé sur un modèle familial « traditionnel » composé du père, de la mère et des enfants. Nous avons conscience que cela ne correspond pas à la réalité sociale de tous et toutes et que certain·e·s d'entre vous ne pourront pas s'identifier personnellement aux modèles proposés. Cela ne devrait cependant pas vous empêcher de répondre aux questions posées.

D1 : Société

Ci-dessous, tu trouveras différentes affirmations. Qu'en penses-tu? Coche la réponse correspondante pour indiquer à quel point tu es d'accord avec l'affirmation.

Le cerveau d'un homme et le cerveau d'une femme ont les mêmes capacités d'intelligence. Option 2

Dans la société, les hommes et les femmes ont des rôles différents parce qu'ils et elles ont des capacités différentes qui se complètent. Option 2

Il existe des caractéristiques naturellement féminines et d'autres naturellement masculines. Option 2

Ci-dessous, cite 3 adjectifs qui selon toi caractérisent les femmes, 3 adjectifs qui caractérisent les hommes et 3 adjectifs qui caractérisent les deux sexes

Les femmes ont un moins bon sens de l'orientation que les hommes. Option 2

Il n'est pas normal pour un homme de pleurer. Option 2

Les hommes ne savent pas faire plusieurs choses à la fois. Option 2

Les hommes font moins bien la cuisine que les femmes. Option 2

Tous les enfants (garçons et filles) peuvent jouer à la poupée. Option 2

Les filles et les garçons ont les mêmes capacités sportives. Option 2

Ci-dessous, cite 3 loisirs qui selon toi plaisent plus aux filles, 3 loisirs qui plaisent plus aux garçons et 3 loisirs qui plaisent aux deux sexes.

D2 : famille

Ci-dessous, tu trouveras différentes affirmations. Qu'en penses-tu? Coche la réponse correspondante pour indiquer à quel point tu es d'accord avec l'affirmation.

Dans une famille, il est normal que les deux parents fassent la lessive et le ménage. Option 2

Dans une famille, il est normal que ce soit le père et non la mère qui tonde le gazon. Option 2

Dans une famille, il est normal que la mère s'occupe plus des enfants que le père. Option 2

Dans une famille, il est normal que le père travaille plus que la mère. Option 2

Dans une famille, il est normal que les deux parents prennent les décisions importantes ensemble. Option 2

D3 : Ecole

Ci-dessous, tu trouveras différentes affirmations. Qu'en penses-tu? Coche la réponse correspondante pour indiquer à quel point tu es d'accord avec l'affirmation.

Il est tout aussi grave pour une fille que pour un garçon de redoubler. Option 2

Les filles ont des meilleures notes que les garçons à l'école. Option 2

Les garçons et les filles prennent autant la parole en classe. Option 2

Les filles et les garçons s'appliquent tout autant dans les exercices faits en classe. Option 2

Les filles demandent plus facilement que les garçons de l'aide à l'enseignant lorsqu'elles n'ont pas compris quelque chose. Option 2

Les garçons sont naturellement meilleurs en maths et/ou en sciences Option 2

Les filles sont naturellement meilleures en français et/ou en allemand que les garçons.

Option 2

D4 : Travail

Pour chaque métier proposé, indique si tu considères qu'il est plus adapté aux femmes, aux hommes ou aux deux sexes. A chaque fois, justifie ta réponse à la question suivante.

Avocat·e

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Infirmier·ère

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Chauffeur·euse de camion

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Chef·fe d'entreprise

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Enseignant·e

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Ouvrier·ère

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Chirurgien·ne

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Secrétaire

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Coiffeur·euse

Option 2

Justifie ta réponse précédente

Informaticien·ne

Option 2

Résumé

Les stéréotypes de genre ont une influence non négligeable sur les choix d'orientation effectués par les adolescent·e·s à la fin de leur scolarité, ces choix étant à l'origine de la division sexuée du travail. Le but de ce mémoire professionnel est d'étudier l'étendue des stéréotypes de genre au sein d'un établissement secondaire de l'ouest lausannois ainsi que leur influence sur l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnelle et les choix d'orientation professionnelle des élèves. Pour cela, il·elle·s ont répondu à un questionnaire composé de questions ouvertes et fermées. Les principaux résultats de cette étude ont démontré que l'intérêt pour les différentes branches scolaires diffère en fonction du genre et qu'il est corrélé avec le sentiment d'efficacité personnelle. De plus, bien que les élèves semblent avoir « intégré » la notion d'égalité d'accès et de capacités face aux professions, leurs choix d'orientation personnels reflètent néanmoins une vision très stéréotypée. Ces résultats soulignent l'importance de la question du genre et de l'égalité dans le milieu scolaire. Pour favoriser un monde professionnel mixte et égalitaire, il est de ce fait indispensable que de nouvelles pratiques pédagogiques soient mises en place, tant dans le domaine de la formation des enseignant·e·s qu'au sein des établissements scolaires, et ce en passant par les autorités.

Mots-clés

Genre, stéréotypes, éducation, orientation, choix professionnels, égalité